

**PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO E PREVENÇÃO DE SITUAÇÕES DE
BULLYING EM CONTEXTO ASSOCIATIVO**

Projeto

Curso de Segundo Ciclo de Estudos em
Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Ana Rita Poeiras Russo

Orientadora: Professora Doutora Maria José D. Martins

Portalegre

2020

INSTITUTO POLITÉCNICO DE PORTALEGRE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

**PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO E PREVENÇÃO DE SITUAÇÕES DE
BULLYING EM CONTEXTO ASSOCIATIVO**

Projeto

Curso de Segundo Ciclo de Estudos em
Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Ana Rita Poeiras Russo

Orientadora: Professora Doutora Maria José D. Martins

Portalegre

2020

CONSTITUIÇÃO DO JÚRI

Presidente: Professor Doutor Abílio José Maroto Amiguinho

Arguente: Professora Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

Orientadora: Professora Doutora Maria José das Dores Martins

AGRADECIMENTOS

Antes de iniciar o presente trabalho é necessário agradecer às inúmeras pessoas que contribuíram para a realização do mesmo.

Em primeiro lugar quero agradecer à Professora Doutora Maria José D. Martins por ter aceitado ser minha orientadora, por ter estado sempre disponível para ajudar e por me ter incentivado a fazer mais e melhor.

Ao Chefe de Agrupamento dos Escuteiros, órgão máximo do agrupamento onde o programa foi implementado, por ter autorizado a realização do mesmo.

Aos pais dos participantes dos três grupos (GE, GC e GV) por terem autorização a participação dos seus filhos/educandos no programa e por se terem mostrado disponíveis aquando da realização das sessões à distância.

Aos participantes dos três grupos (GE, GC e GV) por terem participado no programa sempre com interesse e entusiasmo.

À minha afilhada por me ter ajudado na identificação e na escolha dos elementos do GC e especialmente pelo seu incentivo.

Às minhas melhores amigas pelo seu apoio e motivação, pela sua disponibilidade para me ajudarem no que fosse necessário e principalmente por terem sempre uma palavra amiga mesmo nos momentos mais difíceis.

À Helena que para além de melhor amiga foi também companheira neste percurso e com quem partilhei as minhas alegrias mas também as minhas preocupações ao longo da realização deste trabalho, tendo sempre mostrado compreensão e espírito de entreajuda mesmo estando na mesma situação que eu.

Por fim mas não menos importante, quero agradecer aos meus pais e ao meu irmão que sempre me deram força para continuar, nunca me deixando desistir.

O meu muito obrigada a todos!

RESUMO

O sexismo, a discriminação, a desigualdade e a violência baseada no género bem como as situações de *bullying* baseadas em estereótipos de género constituem problemáticas que estão presentes na sociedade atualmente. De forma a prevenir estas problemáticas surgiu o programa “Promoção da igualdade de género e prevenção do *bullying* em crianças em contexto associativo”, que foi conduzido com sete crianças dos cinco aos nove anos.

Este programa teve como objetivos gerais promover a igualdade entre géneros e prevenir situações de violência (*bullying*), e como objetivos específicos, identificar e desconstruir estereótipos de género, consciencializar sobre a discriminação e a desigualdade de género, prevenir comportamentos desviantes e desadequados sobre a desigualdade de género, consciencializar sobre o fenómeno do *bullying*, identificar estratégias de combate ao *bullying*, promover relacionamentos saudáveis e positivos, e promover competências sociais.

O programa (com dez sessões) seguiu um plano experimental, isto é, contou com dois grupos com iguais indicadores que foram submetidos a um pré-teste e a um pós-teste, mas apenas um dos grupos participou no programa no período entre estes dois testes. Participou também um terceiro grupo de uma faixa etária superior. A meio este foi interrompido devido à pandemia de Covid-19 não tendo sido implementado na totalidade. Apenas a temática referente à igualdade de género foi trabalhada.

Os resultados revelam que os três grupos evidenciaram estereótipos de género no pré-teste: o GE mais do que o GC e os mais novos mais que os mais velhos. No pós-teste constatou-se a mesma situação entre os mais novos. Os objetivos do programa foram parcialmente atingidos pois nem todas as crianças do GE alteraram os seus estereótipos de género.

Palavras-chave- igualdade de género; *bullying*; estereótipos de género.

ABSTRACT

Sexism, discrimination, inequality and gender-based violence as well as bullying situations based on gender stereotypes are problems that are present in society today. In order to prevent these problems, the program “Promotion of gender equality and prevention of bullying in children in an associative context” emerged, which was conducted with seven children from five to nine years old.

This program had as its general objectives to promote gender equality and prevent situations of violence (bullying), and as specific objectives, to identify and deconstruct gender stereotypes, to raise awareness about gender discrimination and inequality, to prevent deviant and inappropriate behaviors about gender inequality, raise awareness of the phenomenon of bullying, identify strategies to combat bullying, promote healthy and positive relationships, and promote social skills.

The program (with ten sessions) followed an experimental plan, that is, it had two groups with equal indicators that were submitted to a pre-test and a post-test, but only one of the groups participated in the program in the period between these two tests. A third group of a higher age group also participated. Halfway through, this was stopped due to the Covid-19 pandemic and has not been fully implemented. Only the theme referring to gender equality was addressed.

The results reveal that the three groups showed gender stereotypes in the pre-test: the EG more than the CG and the younger ones more than the older ones. In the post-test, the same situation was found among the youngest. The program's objectives were partially achieved as not all children in the GE changed their gender stereotypes.

Keywords- gender equality; bullying; gender stereotypes.

SIGLAS

ENIND	Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação
LGBT	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais e Transgénero
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social
OMS	Organização Mundial de Saúde
APAV	Associação Portuguesa de Apoio à Vítima
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
BP	Baden Powell
CNE	Corpo Nacional de Escutas
AEP	Associação dos Escoteiros de Portugal
GE	Grupo Experimental
GC	Grupo de Controlo
GV	Grupo dos Elementos Mais Velhos
CIG	Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género

ABREVIATURAS

et al.	E colaboradores
p.	Página
pp.	Páginas
cit.	Citado
s.d.	Sem data
D.	Dom
Dr.	Doutor

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	11
PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
CAPÍTULO 1- GÉNERO E PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO	17
1.1 GÉNERO E SEXO	17
1.2 ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO	19
1.3 DISCRIMINAÇÃO E DESIGUALDADE DE GÉNERO	21
1.4 VIOLÊNCIA BASEADA NO GÉNERO	25
1.5 PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO	25
1.5.1 Definição de Igualdade de Género	26
1.5.2 Cidadania e Género	26
CAPÍTULO 2 - CONVIVÊNCIA SOCIAL ENTRE CRIANÇAS- <i>BULLYING</i>	34
2.1 VIOLÊNCIA	34
2.2 MAUS TRATOS ENTRE PARES EM CONTEXTO ESCOLAR - <i>BULLYING</i>	34
2.3 FORMAS DE <i>BULLYING</i>	35
2.4 PAPÉIS ASSUMIDOS NUMA SITUAÇÃO DE <i>BULLYING</i>	37
2.5 CAUSAS DO <i>BULLYING</i> (FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO)	40
2.6 CONSEQUÊNCIAS DO <i>BULLYING</i>	42
CAPÍTULO 3- IGUALDADE DE GÉNERO E <i>BULLYING</i>	44
3.1 <i>BULLYING</i> HOMOFÓBICO	44
3.2 DIFERENÇAS DE SEXO NA MANIFESTAÇÃO DO <i>BULLYING</i>	47
CAPÍTULO 4- PREVENÇÃO DO <i>BULLYING</i>	52
CAPÍTULO 5- O PAPEL DO ESCUTISMO NA DINAMIZAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES DE CRIANÇAS E JOVENS	56
5.1 ORIGEM DO ESCUTISMO	56
5.2 HISTÓRIA DO ESCUTISMO EM PORTUGAL	56
5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CORPO NACIONAL DE ESCUTAS (CNE)	57
5.3.1 Projeto Educativo do CNE	58
SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	62
CAPÍTULO 6 - MÉTODO	63
6.1 PARTICIPANTES	64
6.2 INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO E DE AVALIAÇÃO	66
6.3 PROCEDIMENTO E DESCRIÇÃO DO PROGRAMA	68
CAPÍTULO 7 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	94
7.1 CONCEÇÕES SOBRE GÉNERO ANTES DO PROGRAMA	94
7.2 FREQUÊNCIA DO <i>BULLYING</i> ANTES DO PROGRAMA	119
7.3 DESCRIÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA COM AS CRIANÇAS	136

7.4 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA- CONCEÇÕES SOBRE GÉNERO NO PÓS-TESTE COMPARANDO O GE COM O GC	143
7.5 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA- COMPARAÇÃO ENTRE O PRÉ-TESTE E O PÓS-TESTE NO GE	158
CONCLUSÕES E DISCUSSÃO	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
ANEXOS	190
Anexo nº1- Questionário de Diagnóstico- Igualdade de Género do GE e do GC e de Avaliação do GC.....	191
Anexo nº2- Questionário de Diagnóstico- <i>Bullying</i> do GE e do GV	195
Anexo nº3- Questionário de Diagnóstico- Igualdade de Género do GV	199
Anexo nº4- Questionário de Diagnóstico- <i>Bullying</i> do GC	203
Anexo nº5- Questionário de Avaliação- Igualdade de Género do GE	207
Anexo nº6- Consentimento Informado dos Encarregados de Educação do GE	211
Anexo nº7- Consentimento Informado dos Encarregados de Educação do GC	213
Anexo nº8- Consentimento Informado dos Encarregados de Educação do GV	214
Anexo nº9- Resultados da Sessão nº2- Menino e Menina.....	215
Anexo nº10- Resultados da Sessão nº3- Atividades que os Participantes do GE normalmente veem o seu pai e a sua mãe a fazer em casa.....	216
Anexo nº11- Resultados da Sessão nº6- Cartaz Síntese do Programa.....	218

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Valores transmitidos pela Lei do Escuta	59
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Caracterização dos participantes do grupo experimental (GE)	64
Tabela 2- Caracterização dos participantes do grupo de controlo (GC).....	65
Tabela 3- Caracterização dos participantes do grupo dos elementos mais velhos (GV)	66
Tabela 4- Planificação inicial das sessões do programa	69
Tabela 5- Planificação das sessões do programa que efetivamente se realizaram	85
Tabela 6- Diferenças entre meninos e meninas enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC antes do programa.....	94
Tabela 7- Diferenças entre meninos e meninas enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GV antes do programa.....	96

Tabela 8- Prendas para meninas e para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC antes do programa.....	97
Tabela 9- Prendas para meninas e para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GV antes do programa.....	100
Tabela 10- Brinquedos só para meninas e só para meninos enunciados pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC antes do programa	102
Tabela 11- Brinquedos só para meninas e só para meninos enunciados pelos participantes de ambos os sexos do GV antes do programa.....	104
Tabela 12- Brincadeiras só para meninas e só para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC antes do programa.....	105
Tabela 13- Brincadeiras só para meninas e só para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GV antes do programa	108
Tabela 14- Designação do sexo do indivíduo que realiza as tarefas enunciadas, pelos participantes de ambos os sexos do GE antes do programa.....	109
Tabela 15- Designação do sexo do indivíduo que realiza as tarefas enunciadas, pelos participantes de ambos os sexos do GC antes do programa	111
Tabela 16- Designação do sexo do indivíduo que realiza as tarefas enunciadas, pelos participantes de ambos os sexos do GV antes do programa	112
Tabela 17- Profissões só para as mulheres e só para os homens enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC antes do programa.....	115
Tabela 18- Profissões só para as mulheres e só para os homens enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GV antes do programa	117
Tabela 19- Frequência e tipos de vitimação sofridos pelo GE e pelo GC antes do programa.....	119
Tabela 20- Frequência e tipos de vitimação sofridos pelos elementos mais novos (GE e GC) e pelos elementos mais velhos (GV) antes do programa	125
Tabela 21- Frequência e tipos de agressão praticados pelo GE e pelo GC antes do programa	131
Tabela 22- Frequência e tipos de agressão praticados pelos elementos mais novos (GE e GC) e pelos elementos mais velhos (GV) antes do programa	133
Tabela 23- Diferenças entre meninos e meninas enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC depois do programa.....	144
Tabela 24- Prendas para meninas e para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC depois do programa.....	145
Tabela 25- Brinquedos só para meninas e só para meninos enunciados pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC depois do programa	148
Tabela 26- Brincadeiras só para meninas e só para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC depois do programa.....	150

Tabela 27- Designação do sexo do indivíduo que realiza as tarefas enunciadas, pelos participantes de ambos os sexos do GE depois do programa	152
Tabela 28- Designação do sexo do indivíduo que realiza as tarefas enunciadas, pelos participantes de ambos os sexos do GC depois do programa	154
Tabela 29- Profissões só para as mulheres e só para os homens enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC depois do programa	156
Tabela 30- Diferenças entre meninos e meninas enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE antes e depois do programa	158
Tabela 31- Prendas para meninas e para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE antes e depois do programa	160
Tabela 32- Brinquedos só para meninas e só para meninos enunciados pelos participantes de ambos os sexos do GE antes e depois do programa	162
Tabela 33- Brincadeiras só para meninas e só para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE antes e depois do programa	166
Tabela 34- Designação do sexo do indivíduo que realiza a primeira tarefa enunciada (ajudar a fazer o jantar), pelos participantes de ambos os sexos do GE antes e depois do programa	168
Tabela 35- Designação do sexo do indivíduo que realiza a segunda tarefa enunciada (mudar a lâmpada), pelos participantes de ambos os sexos do GE antes e depois do programa	169
Tabela 36- Profissões só para as mulheres e só para os homens enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE antes e depois do programa	170

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco e evidencia todo o trabalho realizado em torno do programa “Promoção da igualdade de género e prevenção do *bullying* em crianças em contexto associativo”.

O programa referido enquadra-se no tema “Promoção da igualdade de género e prevenção de situações de *bullying* em contexto associativo” que tem como finalidade principal promover a igualdade entre géneros e prevenir o *bullying*. Em termos mais específicos, com a implementação do programa, pretende-se identificar e desconstruir estereótipos de género, consciencializar sobre a discriminação e a desigualdade de género, prevenir comportamentos desviantes e desadequados sobre a desigualdade de género, consciencializar sobre o fenómeno do *bullying*, identificar estratégias de combate ao *bullying*, promover relacionamentos saudáveis e positivos e promover competências sociais.

Decorrente de todas as finalidades apresentadas o programa “Promoção da igualdade de género e prevenção do *bullying* em crianças em contexto associativo” insere-se no âmbito das medidas da Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação (ENIND). Isto no sentido em que esta estratégia pretende acabar com os estereótipos, nomeadamente com os estereótipos de género, e consequentemente com todas as formas de discriminação e de desigualdade que advém destes, como o sexismo, as desigualdades entre homens e mulheres, a discriminação de género, a violência de género e a violência contra as pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgénero, também designadas por LGBT. Assim a ENIND, composta por três planos de ação, estabelece objetivos estratégicos e específicos bem como diversas medidas (a serem realizadas até 2021) para cada plano e em particular para cada objetivo específico de modo a alcançar estes fins. Entre estes objetivos está a promoção de uma educação e de uma formação sem estereótipos de género e o incentivo aos métodos pedagógicos de cariz não formal e informal que promovam a igualdade entre homens e mulheres, e em particular entre as medidas está o desenvolvimento de programas de prevenção primária e secundária para crianças e jovens (ENIND, 2018). Verifica-se desta forma que o programa referido enquadra-se não só nos objetivos da ENIND mas em especial numa das medidas descrita.

Apesar de nos dias de hoje já se verificarem algumas mudanças ao nível de uma maior igualdade de direitos e de deveres entre indivíduos do sexo masculino e indivíduos do sexo feminino, em termos económicos, sociais e políticos (Castro & Barbosa, 2001, cit. por Henriques & Marchão, 2016), ainda existem na sociedade muitas situações de desigualdade e de discriminação baseadas em estereótipos de género. Para além de vivenciarem estas situações

de desigualdade e de discriminação os indivíduos que não correspondem às expectativas da sociedade para o género correspondente ao sexo com que nasceram são ainda consequentemente alvo de *bullying* (Guimarães, 2018; Guimarães & Cabral, 2019). Todas estas situações trazem imensas consequências para estes indivíduos, o que demonstra que é necessário trabalhar, principalmente com as crianças, estas temáticas para que estas situações não se perpetuem ainda mais. Estes constituíram assim os principais motivos na escolha do tema do presente trabalho e consequentemente do programa implementado. Em relação ao local escolhido para a implementação do programa, ou seja, o contexto associativo, este deveu-se ao facto de as agressões e as vitimações ocorridas em locais de lazer e de tempos livres, fora da escola, se verificarem com maior gravidade nestes locais comparativamente ao espaço escolar (Martins, 2009a, 2009b). Mesmo em contexto escolar, onde as situações de *bullying* são frequentes, é particularmente durante o recreio onde as crianças passam o seu tempo livre que se verificam mais situações de *bullying* (Pereira, 2002). O facto de a maioria dos estudos disponíveis analisarem o fenómeno do *bullying* em contexto escolar e consequentemente o contexto associativo ser pouco explorado torna igualmente pertinente a realização de estudos e programas sobre o tema em contexto associativo.

O presente trabalho divide-se em duas partes, sendo que a primeira parte corresponde ao enquadramento teórico que sustenta todo o trabalho e a segunda parte corresponde ao estudo empírico. Cada uma destas partes divide-se ainda em capítulos, sendo que a primeira parte é constituída por cinco capítulos (género e promoção da igualdade de género; convivência social entre crianças- *bullying*; igualdade de género e *bullying*; prevenção do *bullying*; o papel do escutismo na dinamização dos tempos livres de crianças e jovens) e a segunda parte por dois capítulos (método; apresentação dos resultados).

O capítulo 1 "género e promoção da igualdade de género" aborda alguns conceitos relacionados com o tema do próprio capítulo como o conceito de género e de sexo, e a diferenciação entre ambos; os estereótipos de género; as formas de discriminação e de desigualdade de género existentes na sociedade, tal como ao nível dos brinquedos, das tarefas domésticas e das profissões; e a violência baseada no género. Este capítulo aborda ainda o conceito de cidadania e a educação para a cidadania como forma de promover a igualdade de género.

O capítulo 2 "convivência social entre crianças- *bullying*" inicia-se com uma definição do conceito de violência e de violência interpessoal onde se inclui os maus tratos entre pares também designados por *bullying*. Em seguida procede-se à definição e à caracterização deste fenómeno bem como à descrição das formas deste se manifestar, dos papéis assumidos numa

situação de *bullying*, terminando com as causas (fatores de risco e de proteção) e as consequências.

O capítulo 3 “igualdade de género e *bullying*” divide-se em dois subcapítulos designados por: *bullying* homofóbico e diferenças de sexo na manifestação do *bullying*. O primeiro subcapítulo apresenta a definição do próprio conceito de *bullying* homofóbico e das suas duas formas de manifestação, ou seja, do *bullying* baseado na orientação sexual e do *bullying* heteronormativo. Posteriormente é abordado com mais pormenor esta segunda forma de *bullying* homofóbico pois dirige-se aos indivíduos que não se identificam com o género que está associado ao sexo com que nasceram. Por fim, neste subcapítulo, são ainda abordadas as razões que levam os rapazes e as raparigas a constituir-se como vítimas e é realizada uma ligação ao conceito de cidadania. O segundo subcapítulo apresenta as diferentes formas de agressão utilizadas por rapazes e por raparigas numa situação de *bullying*, os motivos que os levam a praticar o *bullying* bem como as consequências que advêm desta ação. Neste subcapítulo faz-se ainda referência ao processo de socialização e às desigualdades de género, em particular ao nível do poder e da superioridade do sexo masculino sob o sexo feminino.

O capítulo 4 “prevenção do *bullying*” tal como o nome indica apresenta os três tipos de prevenção, primária, secundária e terciária. Relativamente à prevenção primária são apresentadas medidas que se podem implementar de modo a prevenir o *bullying* ao nível da turma, da comunidade escolar e das famílias. Em relação à prevenção secundária são apresentadas medidas que se podem implementar junto dos alunos que poderão saber mais informações sobre a situação em si ou que pretendam atuar enquanto mediadores e, por último, na prevenção terciária é apresentada a forma como deve ser realizada a intervenção junto dos indivíduos que se envolvem diretamente numa situação de *bullying*, ou seja, das vítimas, dos agressores e dos não envolvidos. Neste capítulo é ainda apresentada a razão pela qual a prevenção do *bullying* se deve realizar não apenas em contexto escolar mas também em contexto de tempos livres, de lazer e associativo.

O capítulo 5 “o papel do escutismo na dinamização dos tempos livres de crianças e jovens” é constituído por três subcapítulos, sendo estes: origem do escutismo, história do escutismo em Portugal e caracterização do Corpo Nacional de Escutas (CNE). No primeiro subcapítulo é referido o fundador do escutismo e o que motivou a fundar o movimento escutista. Da mesma forma no segundo subcapítulo são referidas as personalidades que fizeram com que o escutismo surgisse em Portugal bem como as suas motivações. Por último, no terceiro subcapítulo é explicado em que consiste o CNE, apresentada a sua finalidade bem como o modo como este

se organiza e é ainda caracterizado o seu projeto educativo, que é implementado através do método escutista e das suas oito maravilhas.

O capítulo 6 “método” inicia-se com a apresentação da metodologia seguida no presente trabalho, ou seja, a metodologia de projeto; dos objetivos gerais e específicos do programa bem como da metodologia seguida no próprio programa que corresponde a um plano experimental. Posteriormente o capítulo divide-se em três subcapítulos sendo estes: participantes; instrumentos de diagnóstico e de avaliação; procedimento e descrição do programa. No primeiro subcapítulo é efetuada a caracterização de cada um dos três grupos que participam no programa (GE, GC e GV) e em particular de cada um dos participantes de cada grupo. Na caracterização efetuada é apresentado o número de participantes por grupo, o sexo de cada participante bem como a idade, o ano de escolaridade, as pessoas com quem vivem e se frequentam ou não a mesma escola. No segundo subcapítulo são descritos cada um dos instrumentos utilizados, ou seja, o questionário para avaliar a temática da igualdade de género (utilizado enquanto instrumento de diagnóstico e de avaliação) e o questionário para avaliar a temática do *bullying* (utilizado apenas enquanto instrumento de diagnóstico). Na descrição efetuada são apresentadas as partes em que os questionários se dividem, o número de questões de cada uma bem como os objetivos das mesmas. Tendo em conta que os questionários foram implementados aos três grupos são ainda apresentadas as alterações efetuadas em cada instrumento de acordo com as especificidades de cada grupo. O terceiro subcapítulo, tal como o nome indica, apresenta os procedimentos efetuados antes da implementação do programa, ou seja, na preparação e na planificação do mesmo. Posteriormente é apresentada a planificação das sessões que compõem o programa, em que para cada sessão são descritas as atividades, os objetivos, os recursos humanos e materiais, e a calendarização (dia e duração máxima das atividades). Como o programa foi interrompido durante a sua implementação são apresentadas ainda as alterações que foi necessário realizar bem como a planificação das sessões do programa que efetivamente se realizaram. No término deste subcapítulo é ainda feita referência à técnica utilizada para analisar os dados obtidos através dos instrumentos utilizados.

O capítulo 7 “apresentação dos resultados” é composto por cinco subcapítulos designados por: conceções sobre género antes do programa; frequência do *bullying* antes do programa; descrição da implementação do programa com as crianças; avaliação do programa- conceções sobre género no pós-teste comparando o GE com o GC; avaliação do programa- comparação entre o pré-teste e o pós-teste no GE. O primeiro subcapítulo apresenta os dados obtidos através da implementação do questionário de diagnóstico referente à temática da igualdade de género aos três grupos participantes do programa. Na apresentação dos dados são identificadas as

categorias enunciadas pelos participantes dos três grupos nas várias questões que compõem o questionário e a sua frequência antes do programa. É ainda realizada neste subcapítulo uma comparação entre os dados enunciados pelos grupos mais novos, e entre estes e os dados enunciados pelo grupo mais velho. O segundo subcapítulo apresenta os dados obtidos através da implementação do questionário de diagnóstico referente à temática do *bullying* aos três grupos participantes do programa. Neste subcapítulo são assim apresentadas as frequências e os tipos de vitimação e de agressão sofridos e praticados, respetivamente, pelos participantes antes do programa bem como a comparação entre os grupos mais novos e o grupo mais velho. No terceiro subcapítulo é feita a descrição da forma como as sessões decorreram ao longo da implementação do programa com as crianças e são apresentados os resultados que se obtiveram nas várias sessões realizadas. O quarto subcapítulo apresenta os dados obtidos através da implementação do questionário de avaliação referente à temática da igualdade de género aos dois grupos mais novos (GE e GC) do programa. Tal como no primeiro subcapítulo na apresentação dos dados são identificadas as categorias enunciadas pelos participantes mais novos nas várias questões que compõem o questionário e a sua frequência, contudo neste subcapítulo, depois do programa. É ainda realizada neste subcapítulo uma comparação entre os dados enunciados por ambos os grupos mais novos. O quinto subcapítulo apresenta os dados obtidos através da implementação do questionário de diagnóstico e de avaliação, referente à temática da igualdade de género, ao grupo experimental (GE) de modo a avaliar a eficácia do programa. Na apresentação dos dados são identificadas as categorias enunciadas pelos participantes tanto na fase de diagnóstico como na fase de avaliação nas várias questões que compõem o questionário e a sua frequência, sendo por fim realizada uma comparação entre ambas as fases.

Por fim são apresentadas as conclusões do presente programa bem como as referências bibliográficas que suportam o presente trabalho.

PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1- GÉNERO E PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO

1.1 GÉNERO E SEXO

O género começa a ser construído mesmo antes do nascimento do indivíduo pelos pais e restantes familiares, pois quando estes sabem que a criança é do sexo masculino ou do sexo feminino começam logo a pensar no nome, na roupa, na decoração do quarto, nos brinquedos, associando muitas vezes cores e brinquedos ao sexo da criança. Por exemplo a nível das cores, a cor azul associam aos rapazes e a cor rosa às raparigas (Bento, 2011 & Duarte, 2013, cit. por Prates & Marchão, 2015) e a nível dos brinquedos os carros associam aos rapazes e as bonecas às raparigas (Marchão & Henriques, 2017a). O mesmo se verifica mais tarde quando este cresce, relativamente ao seu desempenho, aos elogios, aos incentivos e à linguagem utilizada com este (Cardona et al., 2011). Nesta altura em que o indivíduo cresce e entra para a creche, para o jardim-de-infância e posteriormente para a escola, os professores/educadores e os próprios colegas/pares passam também a influenciar o modo como este constrói o género mas também como constrói a sua identidade de género (identificação com o género feminino ou com o género masculino). O que vai ao encontro do referido pelos autores Marchão e Bento (2012) quando referem que desde pequenos os indivíduos aprendem a viver consoante o género a que pertencem, o que mais tarde influenciará a sua maneira de ver a sociedade e a sua maneira de se posicionar nesta. A construção da identidade de género, embora parta das características biológicas, baseia-se fundamentalmente no processo de socialização na família e nas relações sociais ocorridas no contexto cultural onde o indivíduo se insere (Cardona et al., 2010; Marchão & Henriques, 2017a; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Assim esta é construída simultaneamente pelo próprio, de modo singular, e pela sociedade em geral, de modo coletivo, “onde a participação num determinado género dá forma aos sentimentos e às cognições de cada indivíduo pelo facto de ser homem ou ser mulher” (Ortiz, 2010, cit. por Oliveira & Mendes, 2017, p.169). Em jeito de resumo, a nível social, o género é construído através de categorias/significados sociais, que por sua vez resultam das diferenças anatómicas e fisiológicas, pois a sociedade espera que os homens e as mulheres se comportem de uma certa forma e que assumam determinados papéis, sendo estes distintos entre si (Cardona et al., 2011). Esta construção é realizada através dos próprios agentes de socialização (família, educadores/professores, grupo de pares e pessoas significativas) bem como das relações sociais que se estabelecem (Scott, 1998, cit. por Henriques & Marchão, 2014a) desde cedo com estes,

pois “todas as pessoas produzem e reproduzem o género nas suas interações sociais” (Giddens, 2010, cit. por Oliveira & Mendes, 2017, p.169).

A nível psicológico e cultural, em parte em consonância com o referido anteriormente, a construção de género passa pelos conceitos de masculinidade (conjunto de atributos associados ao sexo masculino) e de feminilidade (conjunto de atributos associados ao sexo feminino). Isto porque, o homem e a mulher vão integrando na formação da sua identidade (de género) atributos psicológicos e aquisições culturais que estão relacionadas com os conceitos atrás referidos. Assim, uma criança do sexo feminino vai tornar-se mulher “pela incorporação de modos de ser, de papéis, de posturas e de discursos condizentes com o modelo de feminilidade dominante na cultura a que pertence” (Cardona et al., 2011, p.13), através dos diferentes agentes de socialização que os rodeiam. O mesmo acontece com uma criança do sexo masculino, relativamente ao modelo de masculinidade dominante na sua cultura. O que vai ao encontro do referido por vários autores (Silva et al., 2005, cit. por Marchão & Bento, 2012, p.1) em que o género remete para a “consciência e aceitação de se ser do género feminino ou masculino”. Segundo Cardona e colaboradores (2011) por volta dos três anos a criança já consegue dizer qual o seu sexo e começa a construir a sua identidade de género, e aos sete anos este processo encontra-se mais consolidado, a criança passa a compreender o género enquanto categoria social. Atualmente os atributos associados às mulheres são “a sensibilidade, a emocionalidade, a gentileza, a empatia e a tendência para o estabelecimento de relações” e aos homens “a independência, competitividade, agressividade e dominância” (Cardona et al., 2011, p.13). Contudo nem sempre os atributos associados às mulheres e aos homens corresponderam aos referidos anteriormente pois não só os conceitos de masculinidade e de feminilidade mas também o próprio conceito de género assumiu diferentes definições ao longo do tempo e do espaço. Assim estes conceitos diferem entre culturas, épocas, regiões bem como entre diferentes classes sociais, idades, etnias e religiões (Cardona et al., 2011).

Este conceito pode ser confundido com o conceito de sexo contudo são diferentes pois o conceito de sexo refere-se às características anatómicas e fisiológicas, sendo “usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino” (Cardona et al., 2011, p.12). Enquanto o conceito de sexo remete para a área da biologia o conceito de género remete para a área sociocultural (da cultura e das ciências sociais), onde se inclui a criação de significados sociais (Cardona et al., 2011; Marchão & Bento, 2012; Marchão & Henriques, 2017b). Rabelo (2010) citado por Prates e Marchão (2015, p.87) na distinção destes termos também refere que enquanto o conceito de sexo remete para as condições orgânicas, o conceito de género remete para o “código de conduta que rege a

organização social das relações entre homens e mulheres”. Da mesma forma Henriques e Marchão (2016, p.347) referem que o conceito de sexo remete para as características biológicas enquanto o conceito de género “tem em consideração aspetos de natureza identitária que são construídos social e culturalmente”. Outra diferença entre estes dois conceitos é que o conceito de sexo é sempre igual, desde o nascimento até à morte e em qualquer sociedade, independentemente do tempo e do espaço (Baticã, 2015), ao contrário do conceito de género que pode variar ao longo do tempo e do espaço (Henriques & Marchão, 2014a).

1.2 ESTEREÓTIPOS DE GÉNERO

Quando os indivíduos do sexo masculino não seguem o modelo de masculinidade ou quando os indivíduos do sexo feminino não seguem o modelo de feminilidade, dominantes na sua cultura, são sujeitos a preconceitos e a discriminação, baseados em estereótipos, pela sociedade em geral.

Os estereótipos são crenças ou representações simplificadoras e distorcidas relativamente às características das pessoas que pertencem a um determinado grupo específico. Muitos destes estereótipos assumem um carácter negativo, resultando em juízos discriminatórios que favorecem o preconceito (Goulão & Bahia, 2013). Os estereótipos conduzem também a uma falsa leitura da realidade porque nem todos os indivíduos que pertencem a determinado grupo são totalmente iguais entre si mas acabam por ser vistos como se fossem, ou seja, acabam por ser vistos como se pertencessem a um grupo homogéneo, o que não é verdade. Os estereótipos salientam os atributos comuns e ignoram as diferenças criando determinadas expectativas relativamente aos membros do grupo (Goulão & Bahia, 2013).

Os estereótipos de género, em particular, dizem respeito às crenças construídas na sociedade relativamente às características específicas de homens e mulheres, ou de meninos e meninas (Cardona et al., 2011). Contudo Cardona e colaboradores (2011) referem que este tipo de estereótipos remete não só para as crenças construídas com base nas características dos homens e das mulheres mas também para aquelas que remetem para os seus comportamentos (papéis de género). Assim, os estereótipos de género remetem para o significado que tem o ser menino/homem ou ser menina/mulher na sociedade (Cardona et al., 2011). O que vai ao encontro do referido pelos autores Marchão e Henriques (2017b, p.148) quando referem que os estereótipos de género podem ser definidos como uma “categoria social e cultural, decursiva das diferenças anatómicas e fisiológicas de mulheres e de homens”.

Basow (1986) citado por Cardona e colaboradores (2011) dividiu os estereótipos de género em quatro subtipos sendo estes:

“Estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade (por exemplo, independência *versus* docilidade); estereótipos relativos aos papéis desempenhados (por exemplo, “chefe de família” *versus* “cuidadora” dos filhos); estereótipos relativos às atividades profissionais prosseguidas (por exemplo, camionista *versus* rececionista); estereótipos relativos às características físicas (por exemplo, ombros largos e corpo musculoso *versus* formas corporais arredondadas e harmoniosas).” (p.28)

De acordo com Amâncio (1994) citado por Cardona e colaboradores (2011) os estereótipos masculinos remetem mais para as características relativas à personalidade dos indivíduos, do que os estereótipos femininos. Desta forma, e tal como referido anteriormente, os estereótipos que remetem para os homens são a força física, maior atividade, competitividade e agressividade, necessidade de dominar os outros e de possuir autonomia, o ser audaz, emancipado e trabalhador. Os estereótipos que remetem para as mulheres são a necessidade de realizar ligações afetivas com os outros, o ser carinhosa, afetuosa e meiga, ter habilidades para cuidar dos outros e possuir pouca auto-estima. Amâncio (1993) citado por Oliveira e Mendes (2017) acrescenta ainda como estereótipos associados aos homens a maior capacidade para a matemática e para o mundo científico e como estereótipos associados às mulheres a pouca competência para as ciências exatas e melhores capacidades de comunicação. Estes estereótipos vão ao encontro do referido por Nunes (2007) citado por Cardona e colaboradores (2011, p.29) em que os estereótipos que remetem para os homens correspondem a competências e estão associados à profissão e ao poder sobre os outros, e os estereótipos que remetem para as mulheres correspondem a emoções e estão associados ao “relacionamento social e afetivo”.

Relativamente à idade com que os indivíduos começam a conhecer os estereótipos existentes na sua cultura esta situa-se entre os três e os sete/oito anos (Huston, 1983, cit. por Cardona et al., 2011) sendo entre os cinco e os oito anos que o uso de estereótipos tem tendência para aumentar (Maccoby, 1998, cit. por Cardona et al., 2011). Posteriormente, entre os oito e os onze anos, estes indivíduos já aceitam mais facilmente “a diversidade de papéis, de atividades e de características da personalidade que cada um dos sexos é suscetível de exibir” (Maccoby, 1998, cit. por Cardona et al., 2011, p.31). Segundo Neto (1997) citado por Cardona e colaboradores (2011) é nesta altura que as crianças afirmam conhecer mais estereótipos relativos às mulheres do que relativos aos homens. Contudo não é pelo facto de as crianças

simplesmente conhecerem os estereótipos que se vão comportar consoante os mesmos, pois o uso ou não destas crenças pelas crianças depende da sua flexibilidade cognitiva (Bussey & Bandura, 1999, cit. por Cardona et al., 2011). Apesar de que, o mais provável é que assim que conhecerem os estereótipos, e mais concretamente se vincularem a um género, comecem a reger-se de acordo com o mesmo (Bento & Marchão, 2013, cit. por Marchão & Henriques, 2015). Tal como se verifica quando as crianças preferem estar com outras crianças do mesmo sexo que o seu, isto é, quando preferem estar com crianças que correspondam ao modelo do que é ser rapaz e do que é ser rapariga na sociedade (Beal, 1994, cit. por Oliveira & Mendes, 2017; Marchão & Bento, 2012). O mesmo se verifica quando preferem determinados brinquedos para brincar, quando preferem determinadas cores, quando escolhem determinadas brincadeiras e/ou quando escolhem determinadas peças de roupa (Henriques & Marchão, 2016; Marchão & Henriques, 2017a). É ainda de realçar que muitas vezes as crianças fazem estas escolhas e têm estas preferências porque sofreram influência dos diversos agentes de socialização (Henriques & Marchão, 2016) pois qualquer um dos agentes de socialização pode influenciar as crianças de modo negativo, mesmo sem se aperceber, transmitindo-lhes ideias estereotipadas e discriminativas (Prates & Marchão, 2015) que posteriormente as crianças irão reproduzir nos seus comportamentos e nas suas atitudes. Estas ideias estereotipadas e discriminativas que os agentes de socialização lhes transmitem vão influenciar a construção da sua identidade de género (Goulão & Bahia, 2013; Prates & Marchão, 2015).

Alguns estudos sugerem que os elementos do sexo masculino apresentam conceções mais estereotipadas do que os elementos do sexo feminino relativamente ao género (Huston, 1983, cit. por Cardona et al., 2011).

1.3 DISCRIMINAÇÃO E DESIGUALDADE DE GÉNERO

Quando as mulheres apresentam características ou adotam comportamentos que seriam esperados serem exibidos pelo sexo masculino ou o contrário, quando os homens apresentam características ou comportamentos que seriam esperados do sexo feminino, começam a ser alvo de juízos discriminatórios (baseados em ideias estereotipadas) pela sociedade. Baticã (2015) designa esta situação de discriminação de género, isto porque esta designação remete para situações em que as pessoas são tratadas de forma diferente (discriminadas) por serem do sexo feminino ou do sexo masculino e não tratadas conforme as suas competências. Quando a discriminação de género tem origem social, económica, política e cultural designa-se, mais especificamente, por discriminação de género sistémica.

A discriminação de género vai ao encontro do conceito de sexismo pois este também remete para a discriminação de pessoas do sexo feminino e do sexo masculino, fundamentada na ideia de que as pessoas do sexo masculino são superiores às pessoas do sexo feminino. Este conceito baseia-se ainda na associação entre certas características, comportamentos, competências e papéis, e o sexo feminino e o sexo masculino, respetivamente.

De acordo com Cardona e colaboradores (2011) a discriminação de género verifica-se desde os primeiros anos de escola em que as crianças são discriminadas quer pelos brinquedos que utilizam quer pelo grupo de pares a que se associam. As crianças do sexo feminino, segundo os estereótipos existentes na sociedade, apenas podem brincar com bonecas/os (por exemplo bebés ou adultos do género da *barbie*), carrinhos de bebé, casas de bonecas, acessórios de maquilhagem ou com brinquedos relacionados com a cozinha ou com o supermercado, ou seja, apenas podem brincar com brinquedos que estejam associados ao género feminino e que indiretamente as remetem para a maternidade, para a estética e para as tarefas domésticas. O mesmo se verifica relativamente ao sexo masculino em que apenas podem brincar com carros, pistas de carros, motas, aviões, *robots*, figuras do cinema (por exemplo o homem aranha) ou com bolas (por exemplo a bola de futebol), ou seja, brinquedos que estejam associados ao género masculino (André, 1999, cit. por Cardona et al., 2011). Desta forma, as crianças do sexo feminino que brinquem, por exemplo, com carros ou joguem futebol são designadas de maria-rapaz e as crianças do sexo masculino que brinquem, por exemplo, com bonecas ou com acessórios de maquilhagem são chamadas de choringas e/ou de homossexuais/gays (Cardona et al., 2011; Silva & Barreto, 2012).

Estas crianças para além de serem alvo de discriminação (de género) são também, consequentemente, alvo de desigualdade (de género). No que se refere aos brinquedos em particular, verifica-se que os que se destinam às crianças do sexo feminino estimulam pouca a criatividade, ao contrário dos brinquedos referidos para as crianças do sexo masculino. Para além de estimularem a criatividade os brinquedos para os rapazes fazem também com que as crianças usem mais o espaço envolvente pois estes brinquedos não assumem uma aplicação tão pré-definida quanto os outros. Assim os brinquedos não estimulam as crianças cognitivamente da mesma forma, o que poderá ter repercussões a nível da resolução de problemas, da vontade de responder a desafios e da segurança para descobrir de forma autónoma os espaços envolventes (Block, 1984, cit. por Cardona et al., 2011).

Em relação ao grupo de pares a que as crianças/jovens se associam as designações atribuídas a estas são as mesmas, ou seja, as raparigas que pertencem a um grupo maioritariamente de rapazes, vestindo-se como estes ou usando um penteado mais curto, são

designadas de maria-rapaz e os rapazes que demonstrem mais os seus sentimentos ou que sejam mais carinhosos são designados de choramingas e/ou de homossexuais/*gays* (Cardona et al., 2011; Silva & Barreto, 2012). Esta situação remete, assim, para as características e para os atributos da personalidade de cada um. De acordo com os estereótipos existentes na sociedade, até há alguns anos, apenas os homens podiam usar calças enquanto as mulheres usavam saia tal como apenas os homens podiam usar o cabelo curto ao contrário das mulheres que usavam o cabelo comprido. O mesmo se verifica relativamente às mulheres, em que apenas estas podem ser doces, carinhosas, afetuosas, meigas e só estas podem demonstrar os seus sentimentos.

Tanto as raparigas que são chamadas de maria-rapaz como os rapazes que são designados de homossexuais, tal como na situação anterior dos brinquedos, são também alvo de desigualdade. No caso das raparigas estão são mais bem aceites pela sua família, pelo grupo de pares, ao contrário dos rapazes que são condenados por estes. Para além de que os rapazes podem ainda sentir-se na obrigação de provar a sua masculinidade a estas figuras de referência (Cardona et al., 2011).

Ao nível das tarefas domésticas e do local de trabalho/profissão verificam-se, igualmente, situações de discriminação e de desigualdade entre homens e mulheres. Em relação às tarefas domésticas, até há pouco tempo, considerava-se que esta era uma tarefa exclusivamente das mulheres. Desta forma era responsabilidade das mulheres o cuidar da casa, onde se incluía tarefas como a sua limpeza/arrumação, o cozinhar e lavar a loiça, o lavar e passar a ferro a roupa, bem como o cuidar dos filhos (arranjar estes para ir para a escola, dar-lhe banho, ajudá-los a fazer os trabalhos de casa) e de familiares dependentes (Cardona et al., 2011; Vieira, 2006, cit. por Henriques & Marchão, 2014a). Os homens apenas tinham como função trabalhar para dar sustento à família, sendo designados por “chefe de família” no Código Civil até ao ano de 1977. Esta situação remete também para as características e para os atributos da personalidade, ou seja, de acordo com os estereótipos de género enquanto os homens seriam mais independentes e autónomos, e teriam também a necessidade de dominar os outros, as mulheres pelo contrário dependeriam destes (financeiramente), seriam menos autónomas e consequentemente assumiriam uma postura de submissão perante estes.

Nos dias de hoje apesar de as tarefas domésticas já serem mais partilhadas entre homens e mulheres, de as mulheres também já trabalharem e contribuírem para os rendimentos da família, e de estas serem mais autónomas e independentes, ainda se verificam certas desigualdades. Por exemplo as mulheres apesar de durante o dia trabalharem, tal como os homens, quando chegam a casa ainda têm de realizar algumas tarefas domésticas, ou seja, ainda têm de conciliar a sua carreira profissional com a vida doméstica/familiar ao contrário dos homens (Vieira, 2006, cit.

por Prates & Marchão, 2015). Esta situação traz também consequências para a sua saúde física e psicológica (Cardona et al., 2011).

Relativamente ao local de trabalho/profissão, e no seguimento do referido anteriormente, quando as mulheres começaram a entrar no mercado de trabalho houve certas profissões que estas não podiam exercer, ou seja, havia profissões que só os indivíduos do sexo masculino é que podiam exercer. Deste modo, com base em estereótipos, os homens tinham profissões como piloto, camionista, motorista, pedreiro, militar, barbeiro, carpinteiro, eletricista, mecânico, chefe de cozinha, jogador de futebol, repórter desportivo, diretor de uma empresa, engenheiro, informático e político. As mulheres exerciam profissões como educadora/professora, empregada de limpeza, secretária, rececionista, enfermeira, cozinheira, cabeleireira e florista. Assim, e tal como já referido nos estereótipos de género, enquanto as profissões que os homens exerciam estavam mais associadas ao uso da força física e ao empreendedorismo, as profissões que as mulheres exerciam associavam-se mais ao cuidar dos outros e à educação das crianças (Pires, 2007, cit. por Oliveira & Mendes, 2017). Mesmo quando as crianças eram pequenas, as raparigas eram incentivadas a aprender não só as tarefas domésticas mas também a cuidar dos irmãos e de familiares dependentes enquanto os rapazes eram incentivados para mais tarde ocuparem lugares de topo na sociedade.

Atualmente as mulheres já exercem profissões que antigamente estavam associadas ao sexo masculino tal como os homens exercem profissões que estavam associadas ao sexo feminino. Contudo ainda se verificam desigualdades entre o sexo masculino e o sexo feminino em termos laborais. Por exemplo as mulheres quando terminam a sua licenciatura têm maiores dificuldades em arranjar emprego do que os homens, para além de que estas estão em maior número nas taxas de desemprego comparativamente a estes. A nível salarial as mulheres também ganham menos que estes pela realização das mesmas funções. O mesmo se verifica relativamente ao cargo que exercem, pois as mulheres continuam em minoria em cargos de poder e em cargos onde o estatuto socioeconómico é essencial, como por exemplo em cargos políticos ou cargos de chefia (Cardona et al., 2011).

Em suma, a discriminação e a desigualdade de género resultam em situações de acesso restrito a certos serviços e recursos bem como em situações de total exclusão. Contudo é de referir que estas situações ocorrem principalmente pelos diferentes direitos e diferentes oportunidades que a sociedade coloca à disposição das pessoas do sexo masculino e às pessoas do sexo feminino (Baticã, 2015).

1.4 VIOLÊNCIA BASEADA NO GÉNERO

A violência baseada no género diz respeito à violência que é praticada contra a outra pessoa pelo facto de esta ser do sexo feminino ou do sexo masculino, causando diversas consequências desde pequenos danos até à morte. A violência praticada pode assumir diversas formas, como física, psicológica (verbal e relacional), sexual e/ou financeira. Estas formas de violência podem ocorrer tanto em espaços públicos, ao nível da comunidade, como em espaços privados entre elementos da mesma família (sejam estes de sangue ou não) ou entre elementos da família e elementos exteriores a esta (como por exemplo empregados/as, motoristas ou jardineiros/as).

Tendo em conta que a violência baseada no género se baseia na ideia de que as pessoas do sexo masculino são superiores às pessoas do sexo feminino, estas últimas são com maior frequência vítimas do que as primeiras. Contudo os indivíduos do sexo masculino também poderão ser vítimas deste género de violência principalmente se apresentarem características ou comportamentos que seriam esperados do sexo feminino, ou seja, principalmente se contrariarem os estereótipos existentes na sociedade para o sexo masculino. Um exemplo de uma situação de violência baseada no género, vivida ao nível da comunidade, é a violência entre pares em contexto escolar, também designada por *bullying* (Guimarães, 2018; Guimarães & Cabral, 2019) e em particular por *bullying* homofóbico (Saleiro, 2017), como se aprofundará nos capítulos seguintes. Ao nível dos espaços privados pode-se dar como exemplo a violência realizada entre pessoas que vivem na mesma habitação, também designada de violência doméstica. Nesta situação em concreto a maioria dos agressores são indivíduos do sexo masculino que exercem violência contra indivíduos do sexo feminino, o que vai ao encontro do referido anteriormente em que na sua maioria a vítima é uma mulher.

Na sua generalidade os atos de violência com base no género que são praticados remetem para atos de violência que desrespeitam os direitos dos indivíduos, ou seja, que desrespeitam os direitos humanos estabelecidos (Baticã, 2015).

1.5 PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO

A estratégia de combate à discriminação, ao sexismo, à desigualdade e à violência baseada no género passa pela promoção da igualdade de género, mais concretamente pela promoção de uma cidadania ativa, democrática e inclusiva. Para uma promoção eficaz esta deve ser realizada o mais cedo possível, ou seja, no jardim-de-infância e na escola, e sempre que possível em conjunto com a própria família, mesmo que por vezes não seja fácil. Tendo em conta que a

família, tal como os educadores/professores, constitui um agente de socialização das crianças/jovens é importante que sejam também um exemplo positivo relativamente às questões relacionadas com o género (ENIND, 2018).

1.5.1 Definição de Igualdade de Género

Vários autores (Baticã, 2015; Cardona et al., 2011; Serpa, 2011, cit. por Prates & Marchão, 2015) consideram que igualdade de género significa que os indivíduos do sexo masculino e os indivíduos do sexo feminino devem usufruir de igual estatuto na sociedade, ser valorizados da mesma forma e ter acesso aos mesmos direitos, oportunidades e respeito por parte dos restantes elementos da sociedade, bem como igual acesso e controle dos recursos e igual possibilidade de fazer escolhas relativamente à sua vida, independentemente de serem do sexo feminino ou do sexo masculino e das diferenças que existam entre estes. O conceito de igualdade de género vai assim ao encontro do conceito de equidade de género no sentido em que este último também remete para o igual acesso de oportunidades independentemente da categoria biológica a que pertencem, de modo a que ambos possam desenvolver as suas potencialidades. É de referir que, a igualdade de género, não significa que os homens e as mulheres sejam totalmente iguais mas que tenham oportunidades iguais na sociedade e uma relação mais igualitária, com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa tanto para o sexo masculino como para o sexo feminino. Neste sentido a igualdade de género pode ser entendida de duas formas diferentes, igualdade ao nível da forma como são tratados e das oportunidades a que têm acesso e igualdade ao nível dos resultados e dos objetivos que conseguem alcançar (Eurydice, 2011).

1.5.2 Cidadania e Género

Vasconcelos (2007) citado por Henriques e Marchão (2017, p.690) refere que o conceito de cidadania “implica direitos e deveres, responsabilidade(s) e identidade(s), pertença e solidariedade, participação e igualdade, justiça, liberdade e procura incessante do bem-estar coletivo”. O que se verifica na definição de cidadania proposta por Martins e Mogarro (2010) em que referem que o conceito de cidadania traduz-se nos direitos e nos deveres que o indivíduo (designado por cidadão) possui por pertencer a uma comunidade em específico, estando estes associados à sua participação na sociedade a nível cívico, cultural e político (sob a forma de voluntariado ou de associativismo), e assumindo assim uma responsabilidade enquanto indivíduo e enquanto parte da comunidade. Vários autores (Martins & Mogarro, 2010;

Menezes, 2005) fazem ainda a distinção entre cidadania ativa e cidadania passiva. A cidadania ativa corresponde simultaneamente aos direitos e aos deveres relativos à participação a nível social e político na comunidade, assumindo os indivíduos um papel ativo. A cidadania passiva tem como foco principal os direitos, tendo desta forma os indivíduos os seus direitos garantidos e realizando apenas os deveres essenciais à sua participação na sociedade, isto é, por exemplo o pagar os impostos e o cumprir as leis estabelecidas.

Cardona e colaboradores (2011, p.33), em consonância com os autores anteriores, define cidadania como “um estatuto no qual (ou com o qual) a pessoa (ou o/a cidadão/ã) tem os seus direitos e/ou obrigações associados à pertença a uma comunidade alargada, especialmente a um Estado”. A comunidade alargada pode ser por exemplo a Comunidade Europeia, sendo assim os direitos e as obrigações dos cidadãos partilhados por todos os indivíduos que vivem neste espaço geográfico. Desta forma, todos os cidadãos, independentemente de serem do sexo feminino ou do sexo masculino, são iguais em termos de “direitos e responsabilidades a esse estatuto associados” (Cardona et al., 2011, p.33).

Os direitos que estão associados ao estatuto de cidadania, designados de direitos humanos (direitos básicos ao ser humano), dividem-se em três tipos sendo estes: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. De acordo com Marshall (1964) citado por Cardona e colaboradores (2011, p.34) os direitos civis “são os direitos fundamentais à liberdade individual- liberdade da pessoa, liberdade de expressão, pensamento e fé, o direito à propriedade e o direito à justiça”. São os direitos civis que permitem aos cidadãos serem reconhecidos perante a lei (personalidade legal), o que vai ao encontro da definição de cidadania proposta por este autor quando este refere que a cidadania é “um tipo específico de estatuto legal de identidade oficial” (Marshall, 1964, cit. por Cardona et al., 2011, p.33). É ainda de realçar que todos os cidadãos, independentemente de serem do sexo feminino ou do sexo masculino, são iguais perante a lei desde o século XIX.

Os direitos políticos baseiam-se no direito à participação no exercício do poder político, isto é, todos os indivíduos tem o direito de participar na tomada de decisões que envolvem a comunidade, como por exemplo o direito ao voto. É de referir que este direito (ao voto) não foi um dos direitos dados como garantidos, ou seja, foi um dos que foram alcançados depois de muito esforço neste caso por parte dos elementos do sexo feminino pois só os elementos do sexo masculino podiam votar (Marshall, 1964, cit. por Cardona et al., 2011).

Os direitos sociais estão relacionados com os bens sociais adquiridos através da comunidade, isto é, os “cuidados médicos e toda a gama de programas de bem-estar, desde a educação à habitação” (Marshall, 1964, cit. por Cardona et al., 2011, p.34).

A promoção da igualdade de género está estreitamente associada à educação da cidadania. As mulheres, tal como referido ao longo deste capítulo, eram vistas no passado apenas como as “cuidadoras” dos filhos e de familiares dependentes, e como as responsáveis pelas tarefas domésticas e pelo cuidado da casa. Por este motivo, e de acordo com Marshall (1964) citado por Cardona e colaboradores (2011), as mulheres foram excluídas do estatuto de cidadania. Araújo (1998), citado por Cardona e colaboradores (2011, p.35), refere que “as mulheres foram excluídas da esfera pública, relativa ao Estado e à economia, mas foram incluídas como subordinadas, confinando-se a sua ação à esfera doméstica, com ênfase para o exercício do dever da maternidade.” Desta forma ao não ser conferido o estatuto de cidadania às mulheres estas não tiveram como garantidos determinados direitos, como os direitos civis e políticos referidos no subcapítulo anterior. Ao não se verificar uma universalidade de direitos, ou seja, ao não serem iguais tanto para as mulheres como para os homens verificou-se então desigualdades entre os indivíduos do sexo feminino e do sexo masculino. Contudo, após o 25 de Abril de 1974 as mulheres viram o seu estatuto de cidadania ser alterado pois passaram a ser definidas, tal como os indivíduos do sexo masculino, como cidadãos com direitos e o “estatuto de igualdade foi formalmente estabelecido na lei, e consubstanciado na Constituição Portuguesa de 1976” (Cardona et al., 2011, p.34). Isto em Portugal, pois em 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos e mais concretamente no seu primeiro artigo esta já fazia referência à igualdade de direitos entre todos os seres humanos (Marchão, 2019). Apesar desta alteração e de se de ter verificado uma “aproximação de direitos e deveres entre homens e mulheres nos mais variados sectores de atividade económica ou na participação social e política do país” (Castro & Barbosa, 2001, cit. por Henriques & Marchão, 2016, p.341) ficou mesmo assim muito por realizar no que à promoção da igualdade de género diz respeito (Castro & Barbosa, 2001, Martelo, 1999 & Silva, 2002, cit. por Henriques & Marchão, 2016) pois ainda nos dias de hoje se verificam desigualdades e discriminação de género. Assim para combater as desigualdades e as diversas formas de discriminação pretende-se não só uma cidadania em que tanto as mulheres como os homens possam participar de igual forma na esfera pública mas também uma cidadania “onde as responsabilidades e as competências da esfera privada- esfera habitualmente associada às mulheres- sejam reconhecidas, valorizadas e recompensadas” (Cardona et al., 2011, p.37), como por exemplo as tarefas domésticas e o cuidar dos filhos e de familiares. O que é o mesmo que Henriques e Marchão (2014a, p.1857) referem quando afirmam que a cidadania pressupõe “solidariedade, tolerância e igualdade”. É ainda de realçar que para alcançar uma cidadania em que se verifique igualdade entre homens e mulheres, isto não significa que as diferenças entre estes sejam esquecidas, mas que ambos consigam usufruir dos

mesmos direitos, das mesmas oportunidades e principalmente do mesmo respeito (Cardona et al., 2011).

Uma boa forma de alcançar assim uma cidadania ativa, democrática e inclusiva é através da educação e da formação dirigida a todos os elementos da sociedade, principalmente às crianças e aos jovens, pois a educação para a cidadania têm como finalidade principal promover “uma cultura de democracia e direitos humanos” (O’Shea, 2003, cit. por Cardona et al., 2011, p.40) sendo a promoção da igualdade de género um dos seus elementos fundamentais.

Para a promoção da cidadania, nomeadamente com as crianças/jovens, por parte dos diversos agentes educativos (educadores, professores, formadores, pais), estes últimos devem cumprir determinados requisitos para o exercício desta função. Segundo Gollob e Krapf (2007) citados por Cardona e colaboradores (2011) estes devem desenvolver uma consciência crítica sobre o papel de cada um na manutenção das desigualdades, conhecer os seus direitos e deveres na comunidade, estar informados a nível social e político, cuidar do seu bem-estar e dos que o rodeiam, apresentar opiniões e ações coerentes, ser capaz de influenciar o mundo e assumir um papel ativo nos grupos a que pertencem. Para além destes requisitos é também importante que os agentes educativos estejam conscientes da forma como o género e mais concretamente os estereótipos de género influenciam os comportamentos dos indivíduos e consequentemente estejam cientes da necessidade e da importância de trabalhar estas questões com estes, não desvalorizem ou ignorem diálogos e ações estereotipadas realizadas pelas crianças/jovens (Marchão & Henriques, 2015) mas antes aproveitem para desconstruir estereótipos, sejam um exemplo positivo para os alunos em termos dos seus comportamentos com outros adultos e com as próprias crianças/jovens (não fazendo diferenciação entre sexos, dando iguais oportunidades a ambos (equidade de género), não excluindo ninguém (praticando uma educação inclusiva) e não constituindo um meio de multiplicação de estereótipos), considerem que as crianças/jovens apresentam competências ao nível do “pensar, propor e decidir” (Cardona et al., 2011, p.63) e por isso escutem as suas ideias e opiniões e consequentemente coloquem em prática algumas das suas ideias, mantenham toda a sua formação atualizada, aceitem e respeitem que as crianças/jovens são diferentes entre si, valorizando a diversidade, e principalmente respeitem os direitos destas independentemente das suas características e da sua identidade (Cardona et al., 2011), e interessem-se por combater ou mesmo erradicar os desequilíbrios existentes entre o sexo masculino e o sexo feminino (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1999, cit. por Marchão & Bento, 2012).

Para ensinar a cidadania (os valores, as atitudes e os comportamentos) os vários agentes educativos não devem recorrer a uma metodologia expositiva ou autoritária, nem utilizar

materiais pedagógicos que mostrem conceções estereotipadas do homem e da mulher, mas sim recorrer a uma metodologia mais prática, ou seja, uma metodologia que recorra à observação, à representação e à discussão de “conceitos-chave da vivência democrática,” de “valores de cariz universal”, como por exemplo o respeito, a solidariedade (cooperação) e/ou a tolerância, e de “temas quotidianos do individual e do coletivo” (Cardona et al., 2011, p.43). Esta última metodologia referida deve ser sempre reforçada com o uso de exemplos de modo a que as crianças/jovens compreendam que se alguém conseguiu eles próprios também irão conseguir. É também importante que a metodologia que os agentes educativos utilizem consiga que as crianças/jovens abordem situações que conheçam ou experiências por que já tenham passado (Cardona et al., 2011) e lhes consiga transmitir competências que estes possam colocar em prática no seu dia-a-dia e nas suas relações sociais (Silva, Campos, Silva & Silva, 2019).

Mais concretamente as ações que os agentes educativos podem realizar com as crianças são conversas com estas sobre o tema da igualdade de género abordando situações de discriminação baseada em estereótipos, como por exemplo as características atribuídas às mulheres e as características atribuídas aos homens, as tarefas domésticas (de modo a trabalhar os papéis de género), as profissões. Na realização destes diálogos com as crianças os agentes educativos podem recorrer a vários recursos como objetos, histórias/narrativas, imagens/fotografias, vídeos, jogos (por exemplo *puzzles*), cânticos ou até a trabalhos manuais (por exemplo desenhos ou pinturas). Com os jovens os agentes educativos podem realizar trabalhos de pares ou de grupo (por exemplo de pesquisa), debates e representação de situações sobre o tema, participação em ações de voluntariado como por exemplo em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e em discussões políticas (Cardona et al., 2011). Estas ações, tanto as referidas para as crianças como para os jovens, permitem analisar e refletir sobre as diversas situações apresentadas, questionar atitudes e ideias presentes nestas e discutir o tema central da igualdade de género (Cardona et al., 2011). Outra ação que os agentes educativos podem realizar tanto com as crianças como com os jovens, neste caso mais a nível da atividade física, são jogos cooperativos com equipas mistas (tanto com indivíduos do sexo feminino como com indivíduos do sexo masculino). Esta ação torna-se mais eficaz se as equipas forem mistas do que se as equipas forem apenas só com indivíduos do sexo feminino ou só com indivíduos do sexo masculino, pois esta separação irá dificultar a relação entre rapazes e raparigas e poderá criar conflitos, exclusões e tornar visíveis determinadas diferenças existentes entre os participantes (Silva et al., 2019). Outra ação ainda que os agentes educativos podem realizar com as crianças e com os jovens é assistir ao testemunho, por exemplo, de um homem

que tem uma profissão normalmente associada às mulheres ou o contrário de uma mulher que tem uma profissão normalmente associada aos homens.

Na sua generalidade as diversas ações a que os agentes educativos recorrem para o ensino da cidadania pretendem que as crianças/jovens consigam:

“Aceitar a sua própria identidade, as características, possibilidades e limitações do próprio corpo; valorizar as experiências pessoais como construção da identidade; desenvolver a autoestima, a responsabilidade, o respeito por si e pelas outras pessoas, a coragem, a persistência, a capacidade de superação da adversidade e a afirmação da cidadania em qualquer circunstância; ter autonomia quer para o cuidado individual (...), quer para as tarefas de cuidado inerentes à vida familiar (...); ter autonomia para o exercício de uma profissão e para o ajustamento aos riscos de conjunturas económicas diversificadas; saber como participar socialmente e como assumir responsabilidades, designadamente de liderança, para a construção do bem-estar coletivo tanto a nível local como global; saber comunicar no respeito pela igual liberdade e pela igual dignidade de todas as pessoas, tendo em conta a pluralidade de pertenças individuais; saber comunicar de igual para igual com homens e mulheres; saber respeitar a diversidade humana, exercer a liberdade cultural no quadro dos direitos humanos e de uma conceção global e sistemática do mundo em que vivemos; saber reconhecer as injustiças e desigualdades e interessar-se ativamente pela procura e prática de formas de vida mais justas; adquirir critérios de valor relacionados com a coerência, a solidariedade e o compromisso pessoal e social, dentro e fora da escola; saber viver em paz, igualdade, justiça e solidariedade, e promover estes valores nas sociedades plurais dos nossos dias.” (Fórum Educação para a Cidadania, 2008, cit. por Cardona et al., 2011, p.42)

É importante referir que as ações de educação para a cidadania devem ter como foco a comunidade e não apenas o indivíduo, ou seja, devem basear-se nas responsabilidades que os indivíduos devem ter perante a sua comunidade e não apenas nos interesses dos indivíduos relativamente aos seus direitos. Assim deve existir uma relação complementar entre deveres e

direitos (O'Shea, 2003, cit. por Cardona et al., 2011), promovendo-se desta forma uma cidadania ativa.

Relativamente aos espaços que os agentes educativos deverão privilegiar para o ensino da cidadania estes devem ser espaços em que toda a sua organização constitua também um exemplo de cidadania, ou seja, espaços em que se verifique competências de liderança e de gestão, ao nível das normas estipuladas e ao nível da “participação democrática de todos os seus membros na tomada de decisões e na partilha de deveres e responsabilidades” (Cardona et al., 2011, p.43). Desta forma poderão constituir espaços de ensino da cidadania o jardim-de-infância, a escola, a própria turma de alunos, o recreio escolar (intervalo), a família e o grupo de pares dos alunos, e as diversas associações locais (por exemplo os escuteiros), ou seja, espaços de educação formal, de educação informal e de educação não formal. O ensino da cidadania pode assim ocorrer nos mais variados espaços da vida dos indivíduos, em qualquer altura do dia e incluir indivíduos de várias faixas etárias. Em qualquer um destes espaços as crianças/jovens devem ser valorizadas e reconhecidas pelos agentes educativos como “cidadãos com direitos, membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte, agentes das suas próprias vidas, mas, também, interdependentes dos outros, coconstrutoras de saberes, de identidades e de cultura” (Moss & Petrie, 2002, cit. por Cardona et al., 2011, p.63). Esta valorização e este reconhecimento para com as crianças/jovens só são possíveis se os agentes educativos recorrerem a uma pedagogia participativa e sócio construtivista (baseada em normas e valores socioculturais), em que as práticas utilizadas permitem a participação das crianças/jovens e se focam nestes enquanto agentes ativos do seu próprio processo de desenvolvimento e de aprendizagem (Marchão & Henriques, 2015; Oliveira-Formosinho, 2011, cit. por Marchão, 2013). Contudo os agentes educativos não devem colocar de parte a pedagogia igualitária, ou seja, a pedagogia que valoriza a igualdade entre o sexo masculino e o sexo feminino para o ensino da cidadania, e da igualdade de género, e neste sentido permite também uma participação igualitária entre os dois sexos (Silva et al., 2005, cit. por Marchão & Bento, 2012).

O ensino da cidadania no jardim-de-infância e no ensino básico é deveras importante porque é nesta faixa etária que os indivíduos começam não só a conhecer os estereótipos de género existentes na sociedade, mas também a usá-los com mais frequência (Cardona et al., 2011), tal como já referido anteriormente, para além de que é também nesta altura que desenvolvem a sua identidade de género e por isso é importante que o façam mas não de uma forma preconceituosa (Marchão, 2013; Marchão & Bento, 2012; Prates & Marchão, 2015). É também durante o período que frequentam estes espaços que as crianças se mostram mais

tolerantes e mais flexíveis a nível cognitivo, conseguindo desta forma os educadores/professores promover nestas uma “atitude mais crítica em relação aos seus direitos e às suas ideias sobre género e cidadania” (Cardona, 2015, p.66), o que se torna eficaz para o ensino da cidadania e mais concretamente para a promoção da igualdade de género (Henriques & Marchão, 2014a). Desta forma, principalmente no jardim-de-infância, “a organização do espaço principal (...) deve passar não pela existência de «cantinhos estáticos» e diferenciadores de género mas antes pela organização do espaço físico de aprendizagem de um modo aberto, plural e capaz de eliminar constrangimentos de género” (Henriques & Marchão, 2014b, p.533).

O ensino da cidadania na escola, em particular, é também importante ao nível da diminuição e ou mesmo da erradicação das desigualdades existentes na sociedade pois as desigualdades que se verificam na sociedade vão verificar-se consequentemente na escola, bem como o contrário, e esta com o ensino da cidadania aos alunos pode diminuir ou mesmo erradicar a multiplicação destas desigualdades.

Em suma a educação para a cidadania, através dos agentes educativos e das ações que realizam com as crianças/jovens, deve conseguir alcançar uma sociedade mais igualitária a nível de direitos, de oportunidades e de valores entre o sexo feminino e o sexo masculino de modo a combater todas as formas de discriminação e de desigualdade de género existentes na sociedade atual que têm como base estereótipos. No entanto a educação para a cidadania deve, principalmente, conseguir incutir nas crianças/jovens e em especial em toda a sociedade (democrática) uma educação emancipatória tanto para as mulheres como para os homens, independentemente da sua identidade. Pretende-se assim alcançar uma sociedade em que os seus cidadãos possuam autonomia e iniciativa, de modo a ser capazes de decidir, escolher e construir uma atitude crítica através do desenvolvimento do seu pensamento crítico e, especialmente, para assumir um papel ativo na sua própria vida e na vida da sociedade, analisando sempre direitos e deveres (Barnes, 2000, cit. por Marchão, 2019; Marchão, 2016; Portugal & Laevers, 2010, cit. por Marchão & Henriques, 2015).

CAPÍTULO 2 - CONVIVÊNCIA SOCIAL ENTRE CRIANÇAS- *BULLYING*

2.1 VIOLÊNCIA

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) (2002) citado por Martins (2007) a violência consiste no uso intencional de força ou poder, na forma de ameaça ou ato concretizado, contra o próprio (autodirigida), contra outra pessoa (interpessoal) ou contra um grupo ou uma comunidade (coletiva), que tenha como consequências: ferimentos, prejuízos a nível psicológico ou de desenvolvimento físico, privação de algo ou até mesmo a morte. Tendo em conta a relação que se estabelece entre a pessoa que pratica a violência (agressor) e a pessoa que é agredida (vítima), a violência classifica-se assim como autodirigida, coletiva ou interpessoal.

A violência interpessoal pode ocorrer em ambiente familiar, entre pessoas que partilham a mesma habitação e têm laços de parentesco entre si, como é o caso da violência doméstica, mas também em ambiente comunitário, isto é, entre indivíduos que independentemente de se conhecerem ou não, não pertencem à mesma família (Martins, 2007). Os maus tratos entre pares que ocorrem em contexto escolar podem considerar-se uma forma de violência interpessoal.

2.2 MAUS TRATOS ENTRE PARES EM CONTEXTO ESCOLAR -*BULLYING*

Os maus tratos entre pares em contexto escolar, também designados por *bullying*, consistem em “comportamentos agressivos de intimidação e que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos” (Olweus, 1993, cit. por Pereira, 2002, p.16).

De acordo com vários autores (Carvalhosa, 2010; Martins, 2009b; Pereira, 2005) os comportamentos agressivos referidos anteriormente caracterizam-se pela intencionalidade, ou seja, o comportamento tem um objetivo que é provocar dano e obter controlo sobre a vítima de *bullying*, pela repetição, isto é, o comportamento não é ocasional ou isolado, mas crónico e regular, e pela existência de um desequilíbrio de poder, em que os agressores possuem maior força física do que as vítimas ou são em maior número, o que resulta numa maior dificuldade de defesa por parte da vítima. Assim para que um determinado comportamento seja avaliado como *bullying* tem de possuir estas três características (Carvalhosa, 2010). O *bullying* distingue-se de brigas ou de discussões que ocorrem principalmente entre rapazes nas escolas porque

estas são ocasionais e entre pares com igual força ou poder (Boulton, 1995, cit. por Martins, 2005a).

A maioria dos autores (Martins, 2007; Smith & Morita, 1999, cit. por Martins, 2005b) ao definirem *bullying* mencionam que este corresponde a uma subcategoria da conduta agressiva, isto porque os comportamentos agressivos praticados numa situação de *bullying* pelo agressor são realizados com a intenção de causar danos físicos ou psicológicos à vítima; e/ou perda de propriedade (Coie & Dodge, 1998, cit. por Martins, 2008), sendo que estes comportamentos podem ou não violar as leis em vigor (Anderson & Bushman, 2002 cit. por Martins, 2015).

Associado ao conceito de *bullying*, estão os conceitos de indisciplina e de delinquência juvenil. Apesar de estes conceitos estarem relacionados não correspondem aos mesmos comportamentos. Assim a indisciplina remete para o não cumprimento das normas escolares, nomeadamente ao nível das regras da sala de aula (1º nível), prejudicando a aprendizagem e o relacionamento entre as pessoas na escola, manifestando-se também na relação aluno-aluno (2º nível), com por exemplo insultos e brigas, e na relação aluno- professor (3º nível), por exemplo desobediência a este último (Martins, 2011, 2015). Este conceito está assim claramente relacionado com o conceito de *bullying* pois as situações de indisciplina que se verificam entre alunos são essencialmente comportamentos de agressão e de violência, chegando mesmo a incluir-se neste segundo nível situações de *bullying* (Martins, 2005a). A delinquência juvenil refere-se aos “atos cometidos por um indivíduo, abaixo da idade de responsabilidade criminal, que infringem as leis estabelecidas” (Fonseca, 2000, cit. por Martins, 2008, p. 178). Muitas vezes o facto de os jovens praticarem *bullying* na escola pode levar a que mais tarde se envolvam em atos de delinquência e de criminalidade, como por exemplo a prática de vandalismo, ou seja, “o *bullying* pode constituir uma parte integrante de um processo de desenvolvimento que culminaria na delinquência” (Baldry & Farrington, 2000, cit. por Martins, 2005a, p.435).

2.3 FORMAS DE *BULLYING*

As diferentes formas de *bullying* podem, primeiramente, classificar-se relativamente ao contacto do agressor com a vítima, isto, direto ou indireto e seguidamente quanto à sua natureza, dependendo dos comportamentos que o agressor adota numa situação de agressão. Assim o *bullying* direto “envolve ataques abertos à vítima” (Carvalhosa, 2010, p. 6) e o *bullying* indireto caracteriza-se pelo “isolamento social ou exclusão intencional do grupo” (Carvalhosa, 2010, p.

6). Em relação à natureza das agressões o *bullying* pode classificar-se como físico, verbal, relacional e sexual.

O *bullying* direto e físico “inclui bater ou ameaçar fazê-lo, roubar ou estragar os objetos dos colegas; (...) obrigar os colegas a realizar tarefas servis contra a sua vontade” (Olweus, 1995 & Smith & Morita, 1999, cit. por Martins, 2007, p.53), “lutar, dar pontapés, forçar a dar dinheiro e extorsão” (Carvalhosa, 2010, p.6).

O *bullying* direto e verbal “engloba insultar, chamar nomes ou pôr alcunhas desagradáveis; gozar ou fazer reparos racistas ou que salientam alguma deficiência ou defeito dos colegas” (Olweus, 1995 & Smith & Sharp, 1995, cit. por Martins, 2008, p.178).

O *bullying* indireto ou relacional compreende o “excluir alguém do grupo de pares, ameaçar com a perda da amizade, espalhar boatos sobre os atributos dos colegas com vista a destruir a sua reputação, e de um modo geral manipular a vida dos companheiros” (Olweus, 1995 & Smith & Sharp, 1995, cit. por Martins, 2008, p.179), “arreliar, implicar (...) ignorar, ninguém falar” (Carvalhosa, 2010, p.6) com a vítima.

O *bullying* direto e sexual integra o “forçar comportamentos sexuais” (Olweus, 1995 & Smith & Morita, 1999, cit. por Martins, 2007, p. 53), o assédio e o abuso sexual (Carvalhosa, 2010).

Existe ainda outra forma de praticar *bullying*, que se denomina de *cyberbullying*. Este caracteriza-se pela “utilização (...) das novas tecnologias de informação e comunicação, como o telemóvel e os recursos da Internet, para enviar mensagens e criar *websites* de carácter difamatório e hostil, de forma deliberada e intencional para magoar os outros” (Li, 2007, cit. por Martins, 2007, p. 54). Nesta forma de *bullying* o agressor consegue facilmente esconder a sua identidade, estando assim mais protegido e passando impune da situação. No *cyberbullying* as fronteiras do espaço e do tempo são ainda ultrapassadas e o número de pessoas que assiste a situações destas “pode ser indeterminado e multiplicar-se numa série imparável de acessos à comunicação hostil e/ou incómoda” (Caetano et al., 2017, p.1019).

Quanto ao uso destas diversas formas de *bullying* existem algumas particularidades, mais concretamente em relação à idade e ao nível de escolaridade. Desta forma enquanto as crianças mais novas, do 1º e do 2º ciclo se envolvem mais em situações de *bullying* direto e físico, os jovens do 3º ciclo e do secundário envolvem-se mais em situações de *bullying* indireto ou relacional (Martins, 2007; Olweus, 1997 & Whithney & Smith, 1993, cit. por Martins, 2005b). Martins, Veiga Simão e Azevedo (2014) referem que os alunos mais velhos também se envolvem em situações de *cyberbullying*. É ainda importante referir que as situações de *bullying* diminuem à medida que a idade avança, pois “é nas escolas do ensino básico e nos anos de

escolaridade inferiores que o *bullying* ocorre mais frequentemente” (Carvalhosa, 2010, p.18). Da mesma forma, o número de vítimas diminui consoante o ano de escolaridade e o número de agressores apresenta uma maior estabilidade (Olweus, 1999, cit. por Martins, 2007). Este facto pode estar relacionado com o “aumento da competência social dos alunos, associada à diminuição da sua vulnerabilidade aos maus-tratos” (Smith, Madsen & Moody, 1999, cit. por Martins, 2007, p.55). Olweus (2013) citado por Silva, Oliveira, Silva, Pereira e Cecílio (2015) refere que surge um maior número de situações de *bullying* na mudança de ciclo, ou seja, do 1º para o 2º ciclo, do 2º para o 3º ciclo e do 3º ciclo para o secundário.

Em relação ao local privilegiado pelas crianças/jovens para colocar em prática estas diversas formas de *bullying*, este é essencialmente o recreio (Pereira & Pinto, 2001) porque estes são espaços onde existe menos supervisão dos professores e dos funcionários mas também porque “são espaços vazios que oferecem poucas oportunidades de jogo espontâneo ou jogo mais organizado” (Pereira & Pinto, 2001, p.29). Contudo também pode ocorrer nos locais em volta da escola, nos corredores, nas escadas, na sala de aula (Pereira, 2009, cit. por Toews & Ramalho, 2012), nas casas de banho, na fila para a cantina, no caminho de casa até à escola e da escola até casa (Pereira, 2005) e nos espaços destinados às aulas de educação física, como o pavilhão gimnodesportivo, incluindo também os balneários (Mattos & Jaeger, 2015). Segundo vários autores (Chacón-Cuberos et al., 2015; Linhares, Faria & Lins, 2013) a própria aula de educação física pode também tornar-se um local onde se verifiquem situações de *bullying*, pois neste local as relações entre os indivíduos são mais intensas.

2.4 PAPÉIS ASSUMIDOS NUMA SITUAÇÃO DE *BULLYING*

Como referido anteriormente na definição de *bullying* este fenómeno pode ser realizado tanto por um indivíduo como por um grupo, contra igualmente um indivíduo ou um grupo, podendo desta forma ser caracterizado como um fenómeno grupal (Martins, 2007). Assim pode-se verificar a existência de diversos papéis tendo em conta a participação que cada indivíduo assume numa situação de *bullying*. Segundo Salmivalli e colaboradores (1998) citado por Martins (2007) os papéis são: vítima passiva, agressor ou *bully*, vítima/agressora ou vítima provocadora, auxiliares das vítimas, assistentes e reforçadores dos agressores, e não envolvidos.

A vítima passiva, “é alguém com quem frequentemente implicam, ou que lhe batem, ou que a arrelham, ou que lhe fazem outras coisas desagradáveis sem uma boa razão” (Carvalhosa, 2010, p. 22), ou seja, é aquela pessoa que sofre de vitimização. Esta caracteriza-se por ser muito ansiosa (Kuther & Fisher, 1998, cit. por Carvalhosa, 2010), estar infeliz e triste (King et al.,

1996, cit. por Carvalhosa, 2010), ter uma baixa autoestima e exprimir sentimentos de insegurança, estar socialmente isolada e apresentar problemas de saúde, nomeadamente a nível físico, como sintomas psicossomáticos (Martins, 2007). King e colaboradores (1996) citados por Carvalhosa (2010, p.23) reforça ainda que as vítimas “têm mais dores de cabeça e dores abdominais do que os outros, têm dificuldade em adormecer e por vezes ainda molham a cama”. Estas possuem ainda poucas competências sociais, pois demonstram “comportamentos menos assertivos e de submissão” (Olweus, 1994 & Schwartz et al., 1997, cit. por Carvalhosa, 2010, p.24). No seu dia-a-dia, na escola, estas sentem-se vulneráveis, têm medo dos agressores, o que resulta numa recusa por parte destas em ir à escola. É ainda importante referir que muitas vezes as vítimas sentem-se culpadas, ou seja, pensam que os agressores as agridem por sua culpa (Mellor, 1997, cit. por Carvalhosa, 2010).

A relação das vítimas com os pares é fraca pois estas têm poucos amigos e apresentam dificuldades em fazer novos amigos (Sudermann, Jaffe e Schieck, 1996, cit. por Carvalhosa, 2010), o que vai ao encontro do seu estatuto sociométrico (rejeitado ou isolado) (Martins, 2007).

O agressor ou *bully* é definido como aquele indivíduo que agride a vítima, ou seja, “é aquele que frequentemente implica com os outros, ou que lhes bate, ou que os arrelia ou que lhes faz outras coisas desagradáveis sem uma boa razão” (Carvalhosa, 2010, p. 20). Este indivíduo caracteriza-se por ser agressivo (Olweus, 1994, cit. por Carvalhosa, 2010), manipulador (Pereira, Silva & Nunes, 2009), forte a nível físico (Batsche & Knoff, 1994 & Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 1997, cit. por Carvalhosa, 2010), ter “atitudes positivas para com a violência” (Bosworth et al., 1999, cit. por Carvalhosa, 2010, p.20), reagir com impulsividade (Bosworth et al., 1999 & Olweus, 1993, cit. por Carvalhosa, 2010), assumir com frequência o papel de líder do seu grupo, pelo gosto de dominar, pelo difícil cumprimento das regras e em se relacionar com os adultos e por apresentar uma boa autoestima (Martins, 2007). Esta boa autoestima provém do domínio que exercem sobre os outros bem como do protagonismo social que as agressões lhes proporcionam (Martins, 2007).

Relativamente à relação com os pares, o agressor, tal como a vítima passiva, tem poucos amigos e apresenta dificuldades em fazer novos (Boulton & Smith, 1994, cit. por Carvalhosa, 2010), tem um estatuto sociométrico (controverso) em que possui maior número de rejeições do que de preferências, ou seja, a maior parte dos seus colegas rejeitam-no (Martins, 2007).

É ainda de realçar que este pratica comportamentos agressivos para com a vítima por dois motivos, para obter um determinado resultado, como por exemplo “domínio sobre os outros ou obtenção dos seus bens” (Crick & Dodge, 1998, cit. por Martins, 2008, p.178), designando-se por agressão instrumental ou proactiva, ou numa tentativa de responder a reais ou possíveis

agressões (Martins, 2011), designando-se por agressão reativa. Segundo Martins (2008, p.178) a agressão reativa surge assim “como uma explosão emocional, um nível de tensão e crispação elevados que ultrapassam a capacidade da pessoa enfrentar o evento social de outra forma”. Martins (2008) refere ainda que, enquanto a agressão reativa está associada à raiva, a agressão instrumental ou proactiva está associada ao bem-estar.

A vítima/agressora ou vítima provocadora remete para os indivíduos que são ao mesmo tempo vítimas e agressores, ou seja, são agredidos por outros mas posteriormente também agredem em forma de resposta (Batsche & Knoff, 1994, cit. por Carvalhosa, 2010). Assim a sua agressividade é essencialmente reativa. Estas caracterizam-se por serem “inquietas, irritáveis e de temperamento «quente»” (Schwartz et al., 1997, cit. por Carvalhosa, 2010, p.25). Algumas destas têm diagnosticado “hiperatividade, distúrbio de conduta ou outros distúrbios do foro psiquiátrico” (Martins, 2007, p.56), o que pode levar a “problemas de comportamento na escola” (Schwartz et al., 1997, cit. por Carvalhosa, 2010, p.25).

Relativamente à relação com os pares, de acordo com Schwartz e colaboradores (1997) citado por Carvalhosa (2010) os indivíduos que assumem este papel são rejeitados por estes, mais do que as vítimas passivas e do que os agressores, tendo geralmente um estatuto sociométrico de rejeitado, ou seja, possuem maioritariamente rejeições e nenhuma preferência (Martins, 2007).

Os auxiliares das vítimas, tal como o nome indica, são os indivíduos que auxiliam as vítimas numa situação de *bullying*, intervindo na situação e defendendo-as, chamando um adulto para ajudar, consolando a vítima ou chamando o agressor à razão, para que não volte a repetir a situação. Quem assume normalmente este papel são raparigas, com um estatuto sociométrico popular, ou seja, possuem maioritariamente preferências e nenhuma rejeição, e com um grande grupo de amigos (Martins, 2007).

Os assistentes e reforçadores dos agressores são todos aqueles que concordam com o comportamento que o agressor ou os agressores estão a realizar e por isso assistem às agressões e incentivam-nos a continuar. A razão para esta atitude é que possuem características semelhantes às dos agressores contudo menos salientes, ao ponto de sem o apoio destes não se envolverem em situações de *bullying* (Martins, 2007).

Por fim, os não envolvidos, tal como o nome indica, são os indivíduos que não se envolvem diretamente na situação de *bullying*, ou seja, não agredem os outros nem sofrem de vitimação (Carvalhosa, 2010). Estes indivíduos não se envolvem porque nem sequer se apercebem da situação ou então apercebem-se mas mesmo assim decidem não se envolver (Martins, 2007). Muitas vezes estes indivíduos não se envolvem porque têm receio de se tornarem eles próprios

uma vítima (Sousa, Pereira & Lourenço, 2011). Contudo ao tomarem esta atitude, de não se envolverem para parar a situação ou mesmo para defender a vítima, acabam por sem querer reforçar o comportamento do agressor (Carvalhosa, 2010).

Segundo Carvalhosa (2010) os elementos deste último grupo são aqueles com maior capacidade para prevenir e intervir em situações de *bullying* pois possuem maior competência social e pessoal para poder agir de modo a não tolerar o *bullying* ou a relatar as situações que conhecem.

2.5 CAUSAS DO *BULLYING* (FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO)

O fenómeno do *bullying* pode ter uma origem multifatorial, ou seja, em vários fatores que interagem entre si. Segundo o modelo ecológico estes fatores distribuem-se por quatro níveis sendo estes: individual, relacional, comunitário e social. Cada um destes níveis de fatores é constituído por fatores de risco e por fatores de proteção que aumentam ou diminuem a probabilidade, respetivamente, de um indivíduo se tornar um agressor ou uma vítima de *bullying*.

O primeiro nível, individual, remete para os fatores da história de vida do próprio indivíduo, como a idade, o género, o nível de escolaridade, a presença de problemas de saúde como por exemplo um distúrbio de personalidade ou de conduta, e para “uma história prévia de comportamento agressivo” (OMS, 2002, cit. por Martins, 2007, p.59). Incluem-se também neste nível a fraca “disposição para reagir com empatia ao sofrimento e necessidade dos outros” (Gibbs, 1991, cit. por Martins, 2005c, p.133), a aceitação e a crença “na eficácia da violência enquanto forma legítima de resolver problemas” (Diaz-Aguado et al., 1996, cit. por Martins, 2005c, p.133) o “temperamento «impulsivo»” (Olweus, 1994, cit. por Carvalhosa, 2010, p.19) e a “força física” (Sudermann, Jaffe e Schieck, 1996, cit. por Carvalhosa, 2010, p.19). Carvalhosa (2010, p.33) acrescenta ainda a “tendência para a procura de sensações, (...) ansiedade e mesmo tristeza ou humor depressivo, baixa tolerância à frustração, fraco autocontrolo, fraco desempenho escolar e abuso de substâncias nocivas”.

O segundo nível, relacional, diz respeito aos fatores presentes nas relações estabelecidas entre o indivíduo e a sua família ou com os seus amigos/pares. Relativamente à família, caso o indivíduo tenha assistido a violência conjugal na infância (Martins, 2007), tenha pouca atenção dos pais, fraca modelação de comportamento agressivo, pouca supervisão (Olweus, 1993, cit. por Carvalhosa, 2010), “punições severas, cruéis ou inconsistentes, conflitos entre os membros da família” (Carvalhosa, 2010, p.33) e uma educação muito permissiva por parte dos pais (Diaz-

Aguado, 2005 & Smith, 2005, cit. por Martins, 2008) faz com que aumente a probabilidade de ser um agressor na escola. Pelo contrário tenha “sido vítima de maus-tratos na família” (Baldry, 2003 & Schwartz, Dodge, Petti & Bates, 1997, cit. por Martins, 2007, p.60) e/ou tenha estado sujeito a uma educação muito protetora (Diaz-Aguado, 2005 & Smith, 2005, cit. por Martins, 2008) aumenta o risco de se vir a converter numa vítima. O mesmo se verifica ao nível da vinculação entre pais e filhos, pois uma vinculação segura diminui a probabilidade de o indivíduo se tornar uma vítima ou um agressor enquanto que uma vinculação insegura aumenta a probabilidade de o indivíduo se tornar uma vítima ou um agressor numa situação de *bullying* (Ijzendoorn, 2002 & Smith, 2005, cit. por Martins, 2008).

Ainda no nível relacional mas mais concretamente em relação aos amigos/pares, ter amigos que praticam comportamentos agressivos e apoiam o uso da violência aumenta a probabilidade do indivíduo se tornar agressor (Cairns et. al., 1998 & Coie, 2004 & Vitaro et al., 1997, cit. por Martins, 2007), pois se os amigos não aceitarem o uso de violência e se envolverem em atividades que não sejam violentas, já não existe tanta probabilidade. Contudo também o facto de ter amigos ou não ter, influencia o risco de vitimação, ou seja, os amigos “podem proteger a vítima, proporcionar-lhe conselhos sobre como se defender ou desencorajar possíveis agressores” (Hodges, Malone & Perry, 1997, cit. por Martins, 2007, p.58).

O terceiro nível, comunitário, refere-se aos fatores presentes na comunidade (escola, bairro, associações de convívio) onde o indivíduo estabelece as suas relações sociais. De acordo com Sudermann, Jaffe e Schieck (1996) citados por Carvalhosa (2010) uma fraca supervisão e intervenção dos professores e dos funcionários bem como um clima desadequado na escola aumenta a probabilidade de existirem situações de agressão. Também um elevado desinteresse pela escola, o consequente insucesso escolar (Carvalhosa, 2010) e a falta de estruturas e de materiais lúdico/desportivos nos recreios (Pereira & Pinto, 2001) podem levar a que um indivíduo se torne agressor. Blaya (2005) citado por Martins (2008, p.182) referem como fatores de risco a nível escolar, uma grande dimensão da escola, um sistema de disciplina punitivo e negligente, a utilização de métodos pedagógicos tradicionais utilizados pelos professores, regras pouco claras relativamente ao uso de violência, “aplicação incoerente e irregular das normas disciplinares” e “isolamento dos professores e falta de apoio da direção na resolução dos problemas”. Os fatores presentes no bairro são: a existência de criminalidade, de tráfico de droga e moradores que aceitem o uso de violência (Carvalhosa, 2010).

O quarto nível, social, corresponde aos fatores presentes na sociedade em geral, ou seja, a “disponibilidade das armas; as normas culturais (...); e as políticas económicas, educacionais e sociais” (OMS, 2002, cit. por Martins, 2007, p.60). Carvalhosa (2010, p.19) inclui neste nível

“as atitudes para com as vítimas e os agressores” e “as normas sociais que permitem ou tolerem este tipo de comportamentos”.

É ainda de realçar que se pretende que existam mais fatores de proteção do que mais fatores de risco, pois uma maior existência de fatores de proteção significa que existe menor probabilidade de o indivíduo se envolver numa situação de violência, ou seja, de se tornar um agressor ou uma vítima de *bullying*. Deste modo uma intervenção mais eficaz deve ter como foco diminuir os fatores de risco e aumentar os fatores de proteção bem como trabalhar todos os níveis do modelo ecológico.

2.6 CONSEQUÊNCIAS DO *BULLYING*

O *bullying* pode desencadear um conjunto de consequências negativas, a curto e a longo prazo, para a vítima mas também para o agressor. Segundo a APAV (2011), também designada por Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, estas consequências podem verificar-se a nível físico, psicológico/emocional, comportamental e relacional/social. É importante realçar que nem todas as vítimas de *bullying* manifestam as seguintes consequências pois algumas revelam-se “assintomáticas perante a experiência de vitimação vivida” (APAV, 2011, p.74).

A nível físico, para as vítimas de *bullying* as consequências são: lesões e ferimentos como hematomas, cortes/arranhões, queimaduras, traumatismos, dores musculares, ferimentos que precisam de assistência hospitalar como fraturas expostas; queixas físicas sem razão médica aparente como por exemplo dores de cabeça, dores de estômago, problemas de pele, de sono ou alimentares, cansaço, tremores; perda de objetos pessoais e estragos a nível do vestuário ou do material escolar. Para os agressores as consequências são essencialmente lesões e ferimentos, tais como os referidos para as vítimas, que têm origem nos comportamentos agressivos contra os pares e/ou na reação violenta por parte da vítima (APAV, 2011).

A nível psicológico/emocional, as consequências do *bullying* para as vítimas são: baixa autoestima, ansiedade, insegurança, nervosismo, *stress* e depressão. Carvalhosa (2010, p.34) refere como consequências para estas as “alterações de humor, pesadelos, insónias e choro frequente” e Cardoso (2009), Fernandes e Seixas (2012) e Urra (2009), citados por Fernandes, Henriques, Mendes e Ribeiro (2015), referem irritabilidade e falta de apetite. Em relação aos agressores as consequências são: ansiedade, depressão, agressividade e impulsividade (APAV, 2011).

A nível comportamental, relativamente às vítimas as consequências são: comportamentos regressivos (como por exemplo enurese noturna), de automutilação (como cortes ou

queimaduras realizadas no próprio corpo), agressivos e impulsivos, e tentativa ou ameaça de suicídio. Para os agressores as consequências a este nível são: perturbações de conduta mais concretamente a perturbação de oposição e desafio, adoção de comportamentos de risco (como consumo de tabaco, álcool ou drogas) e de comportamentos anti-sociais e delinquentes como a ausência de remorsos pelos atos cometidos, o uso da mentira e da manipulação, a violação de normas sociais e problemas com a lei (vandalismo, envolvimento em lutas, furtos) (APAV, 2011).

A nível relacional/social, as consequências do *bullying* para as vítimas são: afastamento e rejeição dos pares, interações sociais pobres, dificuldades em estabelecer relações saudáveis (como défices nas competências de relacionamento interpessoal) pois perdem a confiança nos outros, poucas competências sociais nomeadamente a cooperação, a partilha e a capacidade de ajudar os outros, isolamento social e problemas escolares como baixo rendimento escolar, insucesso escolar, baixos níveis de atenção nas aulas, recusa de ir à escola e consequentemente às aulas e abandono escolar precoce (APAV, 2011; Pereira, 2002). Carvalhosa (2010) refere como consequências para as vítimas o não querer sair de casa e consequentemente o não querer ir para a comunidade participar num evento e o pedir mais dinheiro aos pais para levar para a escola. Para os agressores as consequências são: rejeição e vitimação por parte dos pares, dificuldade em estabelecer relações saudáveis e problemas escolares como por exemplo ausência de hábitos de estudo, distúrbios ao normal funcionamento das aulas, baixo rendimento escolar e consequente reprovação, faltas às aulas (absentismo escolar), abandono escolar e envolvimento em situações de indisciplina, com colegas, professores e funcionários, o que pode levar a suspensões (APAV, 2011; Martins, 2007).

As situações de *bullying* provocam também consequências nos indivíduos que assumem o papel de não envolvidos, nomeadamente aqueles que se apercebem da situação mas que decidem não se envolver. Estes ao se aperceberem da situação ficam em choque e não conseguem reagir (Sousa et al., 2011). Consequentemente não são capazes de ajudar a vítima o que gera nestes sentimentos de incapacidade e mal-estar causando-lhes sofrimento (Pereira et al., 2009).

CAPÍTULO 3- IGUALDADE DE GÉNERO E *BULLYING*

O género, ao ser construído a nível social e a nível cultural através dos diversos agentes de socialização e das relações sociais que se estabelecem, poderá dar origem a situações de conflito e consequentemente a situações de *bullying*. Isto porque, a sociedade ao criar determinadas expectativas para os elementos do sexo masculino e determinadas expectativas para os elementos do sexo feminino, em termos dos seus comportamentos e atitudes (papéis de género), mas também ao ter estabelecido determinados atributos para cada um dos sexos, em consonância com a sua cultura, pode resultar em conflitos caso os indivíduos não correspondam com o estabelecido sendo sujeitos a preconceitos e a situações de discriminação e de desigualdade baseadas em estereótipos, nomeadamente em estereótipos de género. Estes conflitos podem resultar em situações de *bullying*, nomeadamente de *bullying* homofóbico.

3.1 *BULLYING* HOMOFÓBICO

De acordo com António, Pinto, Pereira, Farcas e Moleiro (2012) o *bullying* homofóbico define-se pela realização de comportamentos agressivos (físicos, verbais, relacionais ou sexuais), tal como nas formas de *bullying* apresentadas no capítulo anterior, contudo nesta forma de *bullying* em especial estes comportamentos têm como base estereótipos homofóbicos e são realizados contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgénero (LGBT).

O *bullying* homofóbico divide-se em dois subtipos sendo estes o *bullying* baseado na orientação sexual e o *bullying* heteronormativo. O primeiro subtipo, o *bullying* baseado na orientação sexual, tal como o nome indica tem como foco a orientação sexual dos indivíduos e por isso se baseia em “comportamentos discriminatórios e persecutórios contra pessoas LGBT” (O’Higgins-Norman, 2008, cit. por António et al., 2012, p.20), ou seja, contra indivíduos que não seguem uma orientação sexual heterossexual. Desta forma relaciona-se com o conceito de homofobia, pois este incluiu todas as formas de discriminação que se baseiam “numa orientação sexual não heterossexual” (Oliveira, Pereira, Costa & Nogueira, 2010, cit. por António et al., 2012, p.19). O segundo subtipo, o *bullying* heteronormativo, tem como foco o carácter heteronormativo da escola, em que a norma é que todos os indivíduos sejam heterossexuais e que se identifiquem com as expectativas e com os papéis de género estabelecidos na sociedade para o género feminino e masculino, respetivamente, e só caso demonstrem o contrário podem constituir-se como vítimas de *bullying* homofóbico (Minton et al., 2008, cit. por Santos, Silva & Menezes, 2017; O’Higgins-Norman, 2008, cit. por António et al., 2012). Assim o *bullying*

homofóbico realiza-se também contra pessoas heterossexuais, não sendo discriminadas pela sua orientação sexual mas sim porque não correspondem às expectativas da sociedade para o género feminino e masculino (Poteat & Espelage, 2005, cit. por António et al., 2012), ou seja, porque não se identificam com o género que está associado ao sexo com que nasceram, podendo ser percebidas como se fossem *gays* ou lésbicas sem o serem (Meyer, 2010, O'Higgins-Norman, 2008 & Poteat & Espelage, 2005, cit. por Costa, Pinto, Pereira & Pereira, 2015). Resumindo neste subtipo de *bullying* homofóbico as agressões são motivadas pela “identidade de género real ou percebida da vítima” (UNESCO, 2013, cit. por Silva & Osiecki, 2019, p.7).

No caso em concreto destes indivíduos que são discriminados por não corresponderem às expectativas que a sociedade tem para si, e decorrente desta situação poderem ser percebidos como se fossem homossexuais, acabam não só por ser vítimas de situações de *bullying*, e em particular de *bullying* homofóbico, mas também do preconceito da homofobia, da discriminação (sexismo) e da violência de género. O que vai ao encontro do referido pelos autores Thorne (1993) e Pereira (2009) citados por Santos e colaboradores (2017, p.126) quando estes referem que “a expressividade homofóbica parece ser imediatamente invocada quando as (hetero)normas (implícitas) de género- «homem masculino» e «mulher feminina»- tendem a ser quebradas ou, pelo menos, não executadas de forma tradicional.” Um exemplo claro em que se verifica esta situação é quando os rapazes demonstram ser mais sensíveis, apresentando uma característica que a sociedade associa às raparigas, e consequentemente são designados de homossexuais/*gays* (Cardona et al., 2011; Silva & Barreto, 2012). Outro exemplo em que se verifica esta situação, mas neste caso em relação às raparigas, é quando estas convivem maioritariamente com rapazes, vestem-se como estes (usando roupa dita masculina), usam um penteado mais curto, não usam maquilhagem e principalmente quando apresentam uma personalidade forte e por vezes até um pouco agressiva, apresentando desta forma uma característica que a sociedade associa aos rapazes, são consequentemente designadas de maria-rapaz (Cardona et al., 2011; Silva & Barreto, 2012).

As raparigas podem constituir-se ainda como vítimas quando demonstram vontade de utilizar os espaços da escola destinados à prática de desporto pois como estes espaços estão culturalmente associados aos rapazes, pelo facto de que os rapazes é que devem realizar desportos que exigem maior esforço físico e não as raparigas, estes tomam-nos como seus e não reagem bem quando estas os querem utilizar, resultando em situações de conflito, de desigualdade e de discriminação de género, e consequentemente em situações de *bullying*. O facto de as raparigas quererem utilizar também estes espaços é visto pelos rapazes e pela sociedade em geral como um desrespeito às normas de género (Wenetz, Stigger & Meyer, 2013,

cit. por Mattos & Jaeger, 2015), tal como acontece com os rapazes que não apresentam interesse ou habilidades para a prática de desporto (Linhares et al., 2013). Este exemplo ocorre particularmente no recreio e é de denotar que este ao ser um espaço que contribui para a distinção entre rapazes e raparigas, ou seja, ao ser um local que contribui para que estes aprendam o significado de ser menino e o significado de ser menina na sociedade e consequentemente que construam uma aparência feminina e uma aparência masculina, respetivamente (Wenetz, Stigger & Meyer, 2013), e por isso levar à ocorrência de situações de *bullying* pode estar relacionado, em certa parte, com o facto de o recreio ser o local onde mais se verificam situações destas na escola (António et al., 2012).

Decorrente dos exemplos apresentados verifica-se que tanto rapazes como raparigas se podem constituir como vítimas de *bullying*, e em particular de *bullying* homofóbico. Contudo os rapazes são mais frequentemente vítimas desta forma de *bullying* (Carvalhosa et al., 2001 & Olweus, 1993, cit. por Costa, Farenzena, Simões & Pereira, 2013; Frisén et al., 2007, Levy et al., 2012 & Seals & Young, 2010, cit. por Pascoe, 2018) pois é através dos comportamentos que caracterizam o *bullying* homofóbico que os rapazes compreendem o significado de ser menino/homem na sociedade (Pascoe, 2018). Desta forma, o *bullying* homofóbico constitui-se como “parte do processo de socialização de género de meninos” (Pascoe, 2018, p.291), sendo através deste que aprendem os comportamentos e as atitudes previstas para os elementos do sexo masculino (Pascoe, 2018) e que constroem a sua identidade masculina heterossexual (Kehler, 2007, Levy et al., 2012 & Poteat, Kimmel & Wilchins, 2011, cit. por Pascoe, 2018). O *bullying* homofóbico demonstra que não são apenas os indivíduos do sexo masculino percebidos como homossexuais que são vítimas desta forma de *bullying*, mas sim todos os indivíduos do sexo masculino independentemente da sua orientação sexual (Kimmel & Mahler, 2003, cit. por Pascoe, 2018). Assim todos estes indivíduos, sejam homossexuais, bissexuais ou heterossexuais, são incentivados a construir uma identidade masculina heterossexual pois esta para além de ser naturalmente aceite pela sociedade é ainda privilegiada por esta (heterocentrismo), ao contrário de uma identidade masculina não-heterossexual. Uma identidade não-heterossexual feminina também não é bem aceite pela sociedade contudo as formas de preconceito, de discriminação e de *bullying* dirigidas a esta são menos visíveis e menos ativas (Santos et al., 2017). O mesmo se verifica quando uma rapariga demonstra expressões associadas à masculinidade, ao contrário de um rapaz que demonstra expressões associada à feminilidade, pois a masculinidade contrariamente à feminilidade é mais bem aceite e mais valorizada na sociedade (Devor, 1989, cit. por Saleiro, 2017). É ainda importante referir que enquanto as raparigas apenas transgridem uma norma social, ou seja, a heteronormatividade

(heterossexualidade vista como norma na sociedade), os rapazes transgridem duas normas sociais, a heteronormatividade e o modelo hegemónico de masculinidade (em que os elementos do sexo masculino são superiores aos elementos do sexo feminino) (Daley, Solomon, Newman & Mishna, 2008, cit. por Souza, Silva & Faro, 2015), o que também reforça a ideia de que os rapazes são mais frequentemente vítimas de *bullying* homofóbico comparativamente às raparigas.

Em suma os indivíduos que não correspondem às expectativas da sociedade para o sexo masculino e para o sexo feminino, ou seja, que não se identificam com o género associado ao sexo com que nasceram, para além de estarem sujeitos a todas estas problemáticas não vivem ainda uma cidadania plena (Carneiro & Menezes, 2007, cit. por Santos et al., 2017). Segundo Koehler (2013) as diferenças, quer tenham como base aspetos relacionados com o género ou com a orientação sexual, não são respeitadas nem classificadas como válidas pelos restantes elementos da sociedade. Consequentemente os indivíduos que demonstram estas diferenças não são respeitados pelos restantes elementos da sociedade, e são ainda excluídos por estes. Ao estarem sujeitos a estes comportamentos de discriminação por parte da sociedade estes cidadãos veem os seus direitos violados, nomeadamente o direito à identidade de género (Saleiro, 2017), a sua liberdade de participação na sociedade desrespeitada bem como a sua liberdade de gestão relativamente à sua vida (Koehler, 2013) e veem também o “livre exercício da cidadania” (Brasil, 2004, cit. por Koehler, 2013, p.135) ser-lhes negado. Assim e tendo em conta que uma cidadania plena implica, para além de uma sociedade inclusiva e respeitadora da diversidade, a garantia dos direitos básicos ao ser humano, igualdade, justiça e liberdade, estes cidadãos ao estarem sujeitos a todas estas restrições não vivem uma cidadania, que se pretende que seja ativa, democrática e inclusiva, como os restantes elementos da sociedade.

3.2 DIFERENÇAS DE SEXO NA MANIFESTAÇÃO DO *BULLYING*

Da mesma forma que ao nível da vitimação tanto rapazes como raparigas se podem constituir como vítimas de *bullying*, com uma maior prevalência nos elementos do sexo masculino, também ao nível da agressão ambos os sexos podem assumir o papel de agressor, em que igualmente se denota a prevalência dos elementos do sexo masculino (Boulton, 1996, cit. por Martins, 2009b). Contudo rapazes e raparigas manifestam o *bullying* de forma diferente (Carvalhosa, 2010; Crick, 1997 & Schafer, Werner & Crick, 2002, cit. por Martins, 2007; Jankauskiene et al., 2008, Nansel et al., 2001 & Olweus, 1993, cit. por Pereira et al., 2009; Silva, 2010, cit. por Mattos & Jaeger, 2015). Assim enquanto as raparigas se envolvem mais

frequentemente em situações de *bullying* indireto ou relacional (Martins, 2007, 2009b) isolando ou excluindo os colegas e espalhando rumores sobre estes para os difamar (Batsche e Knoff, 1994 & Boulton & Underwood, 1992, cit. por Carvalhosa, 2010; Jankauskiene et al., 2008, Nansel et al., 2001 & Olweus, 1993, cit. por Pereira et al., 2009), os rapazes envolvem-se mais em situações de *bullying* direto e físico (Batsche & Knoff, 1994 & Boulton & Underwood, 1992, cit. por Carvalhosa, 2010; Martins, 2007, 2009b) pois segundo Silva (2010) citado por Mattos e Jaeger (2015) estes tem a necessidade de utilizar a força. Batsche e Knoff (1994) e Boulton e Underwood (1992) citados por Carvalhosa (2010), em concordância com Jankauskiene e colaboradores (2008), Nansel e colaboradores (2001) e Olweus (1993) citados por Pereira e colaboradores (2009), acrescentam ainda que os rapazes para além de agredirem os outros fisicamente agredem também verbalmente, praticando também desta forma *bullying* direto e verbal. É de realçar que o mesmo se verifica relativamente às raparigas pois para além de se envolverem com maior frequência em situações de *bullying* indireto ou relacional também se envolvem em situações de *bullying* direto e verbal (Whitney & Smith, 1993, cit. por Martins, 2009b) portanto o *bullying* verbal é igualmente utilizado por rapazes e raparigas. Estas diferenças que se verificam na forma como rapazes e raparigas realizam *bullying* sobre os outros estão relacionadas com os atributos associados ao sexo masculino (masculinidade) e com os atributos associados ao sexo feminino (feminilidade) (Martins, 2007, 2009b).

O facto de uma identidade masculina não-heterossexual, associada ao uso de expressões femininas por parte dos indivíduos do sexo masculino, não ser bem aceite pela sociedade e por isso estar sujeita ao preconceito, à discriminação e ao *bullying* contribui em grande parte para que os rapazes assumam o papel de agressores numa situação de *bullying*, e em específico de *bullying* homofóbico. Isto no sentido em que os rapazes são pressionados pela sociedade para expressar a sua masculinidade e afirmar a sua heterossexualidade (enquanto componente da masculinidade (Saleiro, 2017)), e recorrem ao *bullying* homofóbico para o fazer. O que vai ao encontro do referido pelo autor Pascoe (2018) quando este refere que este tipo de *bullying* constitui-se como uma prática interacional de género através do qual os elementos do sexo masculino se tornam masculinos (Pascoe, 2018). Ao mesmo tempo que demonstram a sua masculinidade e afirmam a sua heterossexualidade também demonstram que desvalorizam outras formas de masculinidade (feminilidade nos homens) bem como outras orientações sexuais, como a homossexualidade, que não são bem aceites na sociedade (Corbett, 2001 & Kimmel, 2001, cit. por Pascoe, 2018; Kimmel, 1998, cit. por Mattos & Jaeger, 2015; Santos et al., 2017). É principalmente através do uso de uma linguagem homofóbica, ou seja, de alcunhas, comentários, piadas, insultos, imitações e ameaças que estes demonstram à sociedade que

correspondem aos atributos estabelecidos para o sexo masculino (Poteat & Rivers, 2009, Rivers, 2011, António et al., 2012, Poteat et al., 2013, Costa et al., 2015 & Rodrigues et al., 2016, cit. por Santos et al., 2017; Pascoe, 2018), ou seja, que demonstram a “autoridade, força e poder” (Ghaill, 1996, cit. por Santos et al., 2017, p.123) que é esperado de si. Para além do uso de uma linguagem homofóbica (*bullying* direto e verbal) os rapazes recorrem também à agressão física (*bullying* direto e físico) (Mattos & Jaeger, 2015; Sharp & Smith, 1991, cit. por Bandeira & Hutz, 2012) para intimidar a vítima, podendo esta ser tanto um rapaz como uma rapariga (Boulton & Underwood, 1992, cit. por Bandeira & Hutz, 2012).

Tal como o próprio fenómeno do *bullying* homofóbico que está relacionado com a construção social e cultural do género também estas formas de *bullying* que os rapazes utilizam estão relacionadas (Gini & Pozzoli, 2006, cit. por Bandeira & Hutz, 2012), contribuindo assim em grande medida para que estes as utilizem. Desde pequenos que os rapazes praticam desportos que implicam esforço físico e competição, e realizam jogos rudes como por exemplo certas lutas, e todas estas atividades para além de serem consentidas pelos diversos agentes de socialização ainda são incentivadas por estes. Estes jogos rudes são aceites com naturalidade na sociedade pois isso faz parte da construção da sua masculinidade (Mattos & Jaeger, 2015). Para além de que é através destas manifestações de violência que os rapazes demonstram a sua força física e o seu poder, atributos importantes não só na construção como na representação da masculinidade, conforme estabelecido na sociedade (Abramovay, 2009, cit. por Mattos & Jaeger, 2015). Desta forma os rapazes sabem que se forem violentos com os colegas e praticarem *bullying* com estes não serão repreendidos por nenhum dos agentes de socialização nem serão considerados culpados pelas agressões. Assim sendo também não sofrerão qualquer tipo de represálias, ou seja, não serão castigados, pois o comportamento agressivo ao ser praticado por estes é por vezes visto como natural na sociedade (Mattos & Jaeger, 2015). O mesmo já não acontece quando são as raparigas a provocar situações de *bullying*.

O facto de as raparigas hoje em dia desempenharem o papel de agressor numa situação de *bullying* surgiu com o aumento da “participação feminina nos espaços públicos”, com a “alteração e ampliação das suas funções no exercício das funções parentais” e com a “presença crescente da voz do, por muito tempo, «sexo frágil» na sociedade” (Costa et al., 2013, p.196). Desta forma ao mesmo tempo que a mulher se emancipou e assumiu um papel ativo na sociedade tornou-se menos submissa às normas sociais de género. Apesar de desde cedo as raparigas serem ensinadas a viver de acordo com a feminilidade estabelecida na sociedade em que devem ser “obedientes, ouvintes, delicadas e avessas à agressão” (Mattos & Jaeger, 2015, p.350) estas envolvem-se em situações de *bullying* para manifestar as suas convicções e

reivindicar os seus direitos (Camacho, 2001, cit. por Guimarães & Cabral, 2019), para conseguir ganhar oportunidades românticas (Guimarães & Cabral, 2019) popularidade, estatuto social, poder (Guimarães, 2018) e consequente regulação do grupo (Guimarães & Cabral, 2019), respeito e prestígio (Neves, 2008 & Cordeiro et al., 2010, cit. por Guimarães, 2018) mas também para alcançar fins competitivos e para danificar a reputação da vítima e as suas relações sociais (Guimarães, 2017). Com o objetivo de alcançar estes ganhos as raparigas recorrem, fundamentalmente, à difusão de boatos sobre a vítima, na sua maioria do sexo feminino (Boulton & Underwood, 1992, cit. por Bandeira & Hutz, 2012), à exclusão desta do grupo de pares (*bullying* indireto ou relacional) e ao uso de alcunhas e de insultos preconceituosos e homofóbicos (*bullying* direto e verbal). Assim comparativamente aos rapazes as raparigas recorrem mais a formas indiretas de *bullying* do que estes, que privilegiam o contacto direto com a vítima usando por isso formas diretas de *bullying* (Martins, 2009b; Sharp & Smith, 1991, cit. por Bandeira & Hutz, 2012; Silva & Osiecki, 2019).

As formas de *bullying* utilizadas pelas raparigas estão relacionadas com a construção social e cultural de género (Gini & Pozzoli, 2006, cit. por Bandeira & Hutz, 2012) pois desde pequenas que são ensinadas a viver de acordo com os atributos e com as expectativas presentes na sociedade para a feminilidade. Assim enquanto os rapazes são incentivados pelos agentes de socialização a usar a violência, a demonstrar a sua força física, o seu poder e a sua agressividade, as raparigas pelo contrário são incentivadas a não usar a violência, a ser calmas e nada agressivas. Por este motivo os rapazes quando provocam situações de violência estas são aceites com naturalidade pela sociedade porque isso faz parte da construção da sua masculinidade e as raparigas ao provocarem situações de violência estas não são bem vistas pela sociedade (são vistas como desviantes em termos de género (Guimarães & Cabral, 2019)) pois a violência não faz parte da construção da sua feminilidade. O mesmo se verifica relativamente às consequências, enquanto os rapazes não são repreendidos, responsabilizados nem castigados pelos agentes de socialização, as raparigas sofrem represálias e são ainda incentivadas por estes a alterar os seus comportamentos. Enquanto que as manifestações de violência realizadas pelos rapazes são vistas como naturais as manifestações de violência realizadas pelas raparigas são encaradas como um desrespeito pelas regras (Mattos & Jaeger, 2015). Daí que as raparigas recorram mais às formas indiretas de *bullying* que são mais subtis e de difícil reconhecimento, e não tanto às formas diretas de *bullying*, onde se inclui a agressão física, como os rapazes (Jabes & Costa, 2013).

Resumindo, as formas de *bullying* utilizadas pelas raparigas bem como as formas de *bullying* utilizadas pelos rapazes resultam do processo de socialização de género que

consequentemente mantém e reproduz desigualdades de género (Pascoe, 2018). Isto no sentido em que também as formas de *bullying* utilizadas pelos agressores e o modo como estas são encaradas pela sociedade revela uma superioridade do género masculino em relação ao género feminino. É ainda de realçar relativamente às formas de *bullying* utilizadas numa situação de *bullying* homofóbico, sejam praticados por indivíduos do sexo feminino ou por indivíduos do sexo masculino, que o desequilíbrio de poder característico destas situações é construído na/e pela própria interação. Assim o desequilíbrio de poder entre os intervenientes da situação ocorre no momento em que o agressor ou a agressora insultam, ou fazem uma piada ou um comentário ou colocam uma alcunha à vítima, independentemente da força ou do estatuto do/a agressor/a antes da própria interação acontecer. As situações de *bullying* (homofóbico) podem desta forma acontecer entre pares de igual estatuto ou de diferente estatuto bem como entre pares que tem uma relação de amizade ou de inimizade entre si, ou ainda entre pares que mal se conhecem. Contudo é importante referir que caso as interações aconteçam entre pares de diferente estatuto nas interações seguintes este factor pode já ser levado em conta antes destas ocorrerem (Pascoe, 2018).

CAPÍTULO 4- PREVENÇÃO DO *BULLYING*

Dadas as consequências que o fenómeno do *bullying* pode provocar nas vítimas e nos agressores é importante prevenir este fenómeno o mais cedo possível. Assim a prevenção deste fenómeno deve realizar-se antes que as agressões ocorram, ou seja, as ações realizadas com base na prevenção do *bullying* devem atuar de forma a antecipar esta problemática e envolver toda a população (prevenção primária ou universal) (Martins, 2012). Este tipo de prevenção ao envolver toda a população deve assim dirigir-se essencialmente à turma, à escola e à comunidade onde as crianças estão inseridas pois como já foi referido a problemática do *bullying* caracteriza-se por ser um fenómeno grupal, que envolve também a comunidade escolar e as famílias.

Relativamente à turma, as medidas que se podem implementar de modo a prevenir a problemática do *bullying* são: elaboração e execução de métodos de trabalho que promovam a cooperação entre os alunos, discussão de dilemas imaginários e reais sobre o *bullying*, realização de atividades de expressão dramática, definição de regras por parte dos alunos contra o *bullying* (definição de regras em termos dos comportamentos aceitáveis e não aceitáveis bem como das sanções para estes últimos), promoção de valores *anti-bullying* e de condutas cooperativas e pró-sociais (tais como a assertividade, a auto-regulação das emoções (como por exemplo a raiva) ou a negociação de modo a resolverem os conflitos sem recorrer à violência), participação em debates sobre o tema do *bullying* (Martins, 2007, 2011) e educação sobre a utilização segura das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) (Caetano, Freire, Veiga Simão, Martins & Pessoa, 2016).

Ao nível da comunidade escolar, as estratégias de prevenção ao fenómeno do *bullying* que podem ser adotadas são: maior vigilância nos locais onde é mais provável ocorrer situações de *bullying* (recreios, corredores), melhoria e reordenamento dos espaços de recreio e de circulação (Pereira, 2002), “constituição de grupos de professores e outros agentes educativos para tratar da melhoria do ambiente social da escola” (Martins, 2011, p.4), formação para os diversos profissionais que trabalham na escola com as crianças como os professores ou os auxiliares (Toews & Ramalho, 2012), estabelecimento de uma relação mais próxima com os alunos (Silva et al., 2015), implementação de questionários ou de entrevistas de modo a perceber se existem situações de *bullying* na escola (Martins, 2011), fornecimento de contactos aos alunos para que estes possam ligar quando precisam de ajuda (Ortega, 2002, cit. por Martins, 2008), promoção de atividades extracurriculares para os alunos (como por exemplo de desporto) (Martins, 2008) e de atividades para os períodos de paragem letiva (Pereira et al., 2009), implementação de

estratégias de aprendizagem cooperativa pelos professores nas atividades curriculares (Díaz-Aguado et al., 2004 & Smith et al., 2004, cit. por Martins, 2008), conhecimento por parte dos professores das dinâmicas relacionais da turma mas também dos pequenos grupos em que esta se divide, “criação de uma cultura de grupo e de escola que explicita normas positivas de relacionamento interpessoal” (Díaz-Aguado, 2004, cit. por Martins, 2007, p.66), utilização de sanções reparadoras em vez de sanções punitivas e expiatórias (Blaya, 2005, cit. por Martins, 2007), identificação dos alunos que apresentam maior risco de se envolverem em situações de *bullying*, com o objetivo de “articularem as características demográficas, comportamentais e psicológicas associadas com níveis desses comportamentos a fim de serem desenvolvidos programas” (Bosworth et al., 1999, cit. por Carvalhosa, 2010, p.35), inclusão nos currículos de temáticas LGBT e criação de núcleos de alunos LGBT (Kosciw, Díaz & Graytak, 2008, cit. por António et al., 2012).

Em termos da família, as estratégias são: o estabelecimento de uma comunicação positiva por parte da escola com a família (Blaya, 2005 & Díaz-Aguado, 2005, cit. por Martins, 2008) nomeadamente ao nível de os pais estarem informados “sobre as principais políticas da escola, (...) o regulamento da escola, (...) as sanções previstas para as infrações mais comuns” (Martins, 2008, p.184) bem como os próprios serem convidados a participar na elaboração destes documentos com vista à sua melhoria. Assim as medidas de modo a prevenir o *bullying* ao nível da família passam pela realização de reuniões com os pais dos alunos para definir regras de funcionamento da escola relativamente a situações de violência ou para debater “aspectos relacionados com a cultura juvenil, as práticas de educação parental mais eficazes e como impor limites no âmbito de relações de afeto calorosas” (Martins, 2011, p.5), pela implementação de programas para os pais relativamente aos comportamentos de risco (Martins, 2011), por frequentemente os pais conversarem com os filhos sobre o dia de escola e sobre as suas atividades sociais, adotarem posturas não agressivas, ensinarem os seus filhos a serem assertivos e que a violência não é aceitável socialmente (Carvalhosa, 2010).

Quando não se consegue prevenir o *bullying* e as situações de violência entre pares em contexto escolar ocorrem é necessário realizar ações de natureza corretiva, reeducativa ou formativa para os indivíduos considerados de risco, ou seja, aqueles que apresentam características e comportamentos suscetíveis de se poderem vir a envolver neste tipo de situações. Estas ações estão associadas a intervenções de carácter comunitário, grupal ou individual e designam-se por prevenção secundária (Martins, 2012). Este tipo de prevenção dirige-se essencialmente ao grupo.

Algumas medidas ao nível da prevenção secundária passam por ouvir e envolver todos os alunos na resolução de situações de *bullying* porque muitas vezes estes sabem “mais informações sobre o que se passa entre alunos nas escolas do que os adultos (direção, pais e professores)” (Martins, 2011, p.4) e dar formação a alguns alunos para realizarem tarefas de mediação e de aconselhamento a outros alunos que tenham estado envolvidos em situações de *bullying* (Martins, 2007).

Para os indivíduos que se envolvem diretamente numa situação de *bullying* como é o caso das vítimas ou dos agressores a intervenção a ser realizada com estes deve ser personalizada, sendo essencialmente individual. A intervenção deve assim focar-se em tratar, proteger, reinserir e/ou reabilitar estes indivíduos (prevenção terciária) (Martins, 2012).

A intervenção realizada com as vítimas deve focar-se em promover a assertividade, a autoafirmação e a normalização das emoções, em reduzir a ansiedade e a responsabilidade que muitas vezes sentem, em prepará-las para que se afastem de possíveis situações de perigo, para que peçam ajuda junto de terceiros mas também para que se protejam de intimidações que possam ocorrer (Martins, 2011). Martins (2007) acrescenta ainda que deve promover-se também a autoconfiança, a autoestima, a competência social para fazer amigos e para ultrapassar o isolamento e o medo.

Em relação aos indivíduos que assumiram o papel de agressor a intervenção deve basear-se em ajudá-los a resolver os seus conflitos sem recorrer à violência e fazer com que estes mudem de opinião relativamente à eficácia e à justificação para o uso desta. Para além disto a intervenção deve também ajudar os agressores a regular as suas emoções (como por exemplo a raiva), a controlar os impulsos e a desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro (empatia) (Martins, 2007). Num caso concreto a intervenção deve iniciar-se por uma conversa com um professor ou com o diretor de turma ou com o diretor da escola, de acordo com a gravidade da situação, de modo a que este entenda que a escola não tolera situações de violência. Resultante desta conversa espera-se que este tome consciência das consequências dos seus atos e que se coloque no lugar da vítima. Por fim a escola ou a turma aplica o castigo de acordo com a situação e com as normas estabelecidas no regulamento da escola ou da turma, respetivamente (Martins, 2011).

É ainda importante intervir com os indivíduos que desempenham o papel de não envolvidos para que estes não apoiem situações de *bullying* e consequentemente assumam um papel ativo chamando um adulto para ajudar a vítima e principalmente para se resolver a situação (Martins, 2011).

A prevenção do *bullying* deve ocorrer não só em contexto escolar, com a turma, a comunidade escolar, as famílias e os indivíduos que se envolvem diretamente numa situação de *bullying* (vítimas, agressores e não envolvidos) mas também em contexto de tempos livres, de lazer e associativo. É em contexto de tempos livres e de atividades de lazer, fora da escola, que as situações de *bullying* mais graves ocorrem (Martins, 2009a, 2009b), contudo são mais frequentes na escola as manifestações de *bullying* menos graves (Martins, 2009a). No contexto escolar, onde as situações de *bullying* são frequentes, é particularmente durante o recreio onde as crianças passam o seu tempo livre que se verificam mais situações de *bullying* (Pereira, 2002). Martins (2009a, 2011) acrescenta ainda, em relação às formas de *bullying*, que o *bullying* direto e físico verifica-se com maior frequência em contextos de tempos livres e de atividades de lazer comparativamente ao contexto escolar, onde predomina o *bullying* direto e verbal e o indireto ou relacional, constatando-se que as formas de agressão mais graves se verificam em contexto de tempos livres e de lazer.

Tendo em conta que a maior parte dos estudos realizados e disponíveis abordam o fenómeno do *bullying* em contexto escolar, tal como revisto nos capítulos teóricos que compõem a primeira parte deste trabalho, torna-se pertinente analisar/estudar o *bullying* em contexto de tempos livres e de atividade associativa. O facto de o contexto associativo não ter sido ainda explorado justifica que se façam estudos e programas neste âmbito, tendo por isso decidido trabalhar esta temática neste contexto em especial.

CAPÍTULO 5- O PAPEL DO ESCUTISMO NA DINAMIZAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES DE CRIANÇAS E JOVENS

5.1 ORIGEM DO ESCUTISMO

O Escutismo foi iniciado por Robert Stephenson Smith Baden-Powell também conhecido apenas por Baden-Powell (BP). Um dos acontecimentos porque BP passou que assumiu uma grande influência no nascimento do Escutismo foi o cerco de Mafeking que decorreu entre outubro de 1899 e maio de 1900, e em que BP participou com o objetivo de defender esta cidade frente aos Boers (Vicente, 2004). Devido à cidade de Mafeking ter falta de soldados BP decidiu ensinar alguns cidadãos desta cidade a utilizar uma arma e organizou um grupo de jovens adolescentes para que estes realizassem algumas tarefas de apoio, mais especificamente ao nível da alimentação, das comunicações e do socorro às vítimas (Corpo Nacional de Escutas (CNE), 2016).

Ainda enquanto esteve em África BP escreveu o livro “*Aids to scouting*” que apresentava estratégias de treino para soldados para que estes se tornassem exploradores, ou seja, apresentava estratégias para sobreviver em zonas inóspitas para o homem com poucos recursos tal como a construção de abrigos (CNE, 2016). Com o objetivo de colocar as suas ideias em prática decidiu organizar, em Agosto de 1907, um acampamento na ilha de Brownsea em que participaram vinte rapazes com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos. No decorrer deste acampamento transmitiu a estes jovens conhecimentos sobre socorrismo, observação e formas seguras de viver na cidade e na floresta (CNE, 2016). Devido ao sucesso deste acampamento um ano depois BP escreveu o livro “Escutismo para Rapazes” e em consequência do êxito deste livro em Inglaterra, Baden-Powell decidiu fundar o Movimento Escutista.

5.2 HISTÓRIA DO ESCUTISMO EM PORTUGAL

Em 1911 iniciam-se os primeiros passos do Escutismo em território português, mais concretamente em Macau, pelas mãos do Tenente Álvaro de Melo Machado, com um pequeno grupo de escoteiros (Associação de Escoteiros de Portugal (AEP), s.d.; Vicente, 2004). Mais tarde, em 1913, quando este regressa a Portugal ocorre oficialmente o nascimento do Escutismo em Portugal com a fundação da Associação dos Escoteiros de Portugal (AEP) (Garcia, 2019), uma associação sem qualquer ligação à religião.

Uns anos mais tarde surgiu então o Escutismo associado à religião católica através do Corpo Nacional de Escutas (CNE). Segundo o CNE (1995) em 1922, D. Manuel Vieira de Matos, Arcebispo de Braga, e Dr. Avelino Gonçalves, seu secretário, participaram no Congresso Eucarístico Internacional que decorreu em Roma. Ao participarem neste Congresso puderam presenciar algumas atuações de Escuteiros Católicos Italianos, com as quais ficaram tremendamente surpreendidos pela positiva, o que fez com que ficassem com a vontade de criar em Portugal também um grupo de escuteiros católicos. Assim, no dia 27 de Maio de 1923, nasceu em Braga o CNE.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DO CORPO NACIONAL DE ESCUTAS (CNE)

De acordo com o artigo nº1 alínea 1 do Regulamento Geral do CNE (2018, p.7), o “Corpo Nacional de Escutas (CNE) – Escutismo Católico Português é uma Associação de juventude, destinada à educação integral dos jovens de ambos os sexos” com idades compreendidas entre os 6 e os 22 anos, que tem como base o voluntariado por parte dos adultos, designados por dirigentes. O CNE define-se ainda como “um movimento de carácter não político, aberto a todos, em conformidade com as finalidades, princípios e método, tal como concebidos pelo Fundador, Baden-Powell” (Artigo 1 alínea 1 do Regulamento Geral do CNE, 2018, p.7).

Neste sentido, o CNE ao ter como finalidade a educação integral dos jovens pretende que estes se desenvolvam ao nível do carácter mas também em termos físicos, intelectuais, sociais, afetivos e espirituais para que assumam um papel ativo na sociedade (Artigo 2 alínea 2 do Regulamento Geral do CNE, 2018). Como o CNE está incluindo no Movimento Escutista, de modo a alcançar esta finalidade, basea-se nos valores presentes na Lei e na Promessa escutistas (Artigo 2 alínea 1 do Regulamento Geral do CNE, 2018), abordados mais à frente neste capítulo.

O CNE, segundo o artigo nº 17 alínea 1 do Regulamento Geral do CNE (2018), organiza-se em quatro níveis: nacional, regional, de núcleo (apenas nas regiões com maior território, como por exemplo Lisboa) e local (agrupamento e respetivas unidades). Cada um destes níveis é constituído por diferentes órgãos, deliberativos, executivos, consultivos e fiscais. Uma vez que o projeto apresentado nos capítulos seguintes se desenvolveu a nível local, procede-se apenas à caracterização deste nível. Assim, a nível local nomeadamente a nível de agrupamento, é formado pelo Conselho de Agrupamento (órgão deliberativo), Direção do Agrupamento (órgão executivo), Conselho de Pais (órgão consultivo) e pelo Conselho Permanente de Pais (órgão consultivo) e em termos de unidade (secções), os órgãos são: Conselho de Unidade

(órgão deliberativo), Conselho de Guias (órgão deliberativo em todas as secções excepto na alcateia que assume um papel consultivo) e pela Sub-Unidade (órgão executivo). Da mesma forma, dos três tipos de agrupamentos que o CNE possui (terrestres, marítimos e do ar) o presente trabalho terá apenas como foco daqui em diante os agrupamentos terrestres pois o projeto desenvolveu-se no contexto de um agrupamento desta tipologia.

Os agrupamentos terrestres organizam os seus membros em quatro secções de acordo com a sua idade, ou seja, aqueles que tiverem entre 6 e 10 anos pertencem à I Secção designada por Alcateia (Lobitos); os que tiverem entre 10 e 14 anos pertencem à II Secção designada por Expedição (Exploradores); os que tiverem entre 14 e 18 anos pertencem à III Secção designada por Comunidade (Pioneiros); os que tiverem entre 18 e 22 anos pertencem à IV Secção designada por Clã (Caminheiros) (Artigo 23 alínea 1 do Regulamento Geral do CNE, 2018).

5.3.1 Projeto Educativo do CNE

É através do Método Escutista que todos os dirigentes do CNE colocam em prática a finalidade e a missão do Escutismo e, em particular, do CNE. Conforme o artigo nº5 alínea 2 do Regulamento Geral do CNE (2018, p.7), o Método Escutista concebido por Baden-Powell “é um sistema de autoeducação progressiva” que se vai desenvolvendo através de vivências pedagógicas proporcionadas aos jovens ao longo do seu percurso escutista. Este método é constituído por oito elementos, que interagem entre si, também designados por maravilhas do método, sendo estes os seguintes: lei e promessa; mística e simbologia; vida na natureza, aprender fazendo; sistema de patrulhas; progresso pessoal; relação educativa; envolvimento na comunidade (Artigo 5 alínea 2 do Regulamento Geral do CNE, 2018).

Abordando cada uma das maravilhas do método, a Lei constitui a “base de toda a ação escutista” (Artigo 4 alínea 1 do Regulamento Geral do CNE, 2018, p.7) e assume-se como um “quadro de referência de valores” (CNE, 2010, p.41) pois é através desta que os valores do escutismo são transmitidos aos jovens. A Lei do Escuta é constituída por dez artigos em que a cada um dos artigos está associado um conjunto de valores, tal como se verifica na figura 1. O CNE, segundo o artigo nº3 alínea 1 do Regulamento Geral do CNE (2018, p.7), definiu ainda três princípios, complementares à lei, sendo estes: “1º O Escuta orgulha-se da sua Fé e por ela orienta toda a sua vida; 2º O Escuta é filho de Portugal e bom cidadão; 3º O dever do Escuta começa em casa.” Tal como na Lei do Escuta também associado a cada um dos princípios está um conjunto de valores, sendo estes: “honra, confiança e serviço; cidadania, cumprimento do dever, solidariedade e disponibilidade; amor e dever” (CNE, 2010, p.53), respetivamente.

Figura 1- Valores transmitidos pela Lei do Escuta

A honra do Escuta inspira confiança	VERDADE, CONFIANÇA e COERÊNCIA
O Escuta é leal.	LEALDADE e FIDELIDADE
O Escuta é útil e pratica diariamente uma boa acção.	ALTRUISMO, HUMILDADE, SERVIÇO e AMOR
O Escuta é amigo de todos e irmão de todos os outros Escutas.	AMIZADE, DISPONIBILIDADE e PERDÃO
O Escuta é delicado e respeitador.	RESPEITO e DELICADEZ
O Escuta protege as plantas e os animais.	RESPONSABILIDADE, CONTEMPLAÇÃO e PROTECÇÃO
O Escuta é obediente.	OBEDIÊNCIA, DISCIPLINA e HUMILDADE
O Escuta tem sempre boa disposição de espírito	ALEGRIA, OPTIMISMO e ESPERANÇA
O Escuta é sóbrio, económico e respeitador do bem alheio.	SOBRIEDADE, ECONOMIA e HONESTIDADE
O Escuta é puro nos pensamentos, nas palavras e nas acções.	PUREZA, INTEGRIDADE e RENÚNCIA

Fonte: CNE (2010, p.59)

Segundo o CNE (2010, pp.41-42) a Promessa “implica um compromisso livremente aceite por rapazes e raparigas que se comprometem a fazer o seu melhor para viver de acordo com os valores inscritos na Lei” A própria fórmula da promessa remete para determinados valores, complementares aos associados aos dez artigos da lei escutista, sendo estes: compromisso pessoal; responsabilização pessoal, afirmação da fé, missão, cidadania, solidariedade, amor e responsabilidade (CNE, 2010, p.53).

A segunda maravilha do método, a mística e a simbologia, surgiu como uma intenção educativa, em que Baden-Powell pretendia que as gerações mais novas adquirissem carácter. De acordo com o CNE (2010, p.81) a mística define-se por uma “proposta de enquadramento temático e vivência espiritual para cada uma das secções, que visa aprofundar a descoberta de Deus e a comunhão em Igreja.” Por outras palavras a mística corresponde à vivência espiritual do imaginário (ambiente vivido por um grupo com vocabulário próprio baseado numa história que permite que todo o grupo se sinta incluído, se identifique com as personagens da história e aprendam com o significado da mesma (CNE, 2010)), sendo através deste que são transmitidos aos jovens os valores da Igreja. A simbologia diz respeito aos símbolos que compõem o imaginário e a mística de cada secção. Por exemplo, um dos símbolos é o patrono da secção, pois cada uma das secções tem um santo ou beato cuja vida exemplifica perfeitamente os valores que se pretendem transmitir através da mística e do imaginário dessa mesma secção.

A terceira maravilha do método escutista, a vida na natureza, remete para a natureza como um “espaço privilegiado para o jogo escutista” (CNE, 2010, p.127) pois o contacto com esta assume um enorme valor educativo para os jovens uma vez que adquirem consciência crítica e

crecem a nível pessoal e coletivo (CNE, 2010). BP considerava a natureza como um laboratório, um clube e um templo. Principalmente enquanto laboratório e enquanto clube a natureza constitui-se como uma forma de construir cidadãos melhores e de transmitir valores pois “promove a consciência individual, a cidadania, a noção de responsabilidade individual; (...) permite a aquisição de conceitos e valores relacionados com a Ecologia e o desenvolvimento sustentável” (CNE, 2010, p.128) e “é o melhor espaço para o jogo social espontâneo, e para o desenvolvimento da educação integral, sobretudo a nível da autodisciplina, espírito de equipa e valores morais” (CNE, 2010, p.129)

A quarta maravilha do método, o aprender fazendo, assenta no princípio da educação através da ação, ou seja, ao invés da educação formal associada à escola, centrada na figura do professor e do aluno, o Escutismo proporciona aos jovens meios para que estes se possam formar e auto-educar, assumindo assim um papel ativo na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento (CNE, 2010). Este princípio, da educação através da ação, não deve ser apenas tido em conta na realização das atividades mas também na planificação das mesmas. Na planificação das atividades (na construção do projeto de atividade) os jovens desenvolvem o diálogo (comunicação), a cooperação e o trabalho de equipa, a participação, ao dar a sua opinião, a responsabilidade e a compreensão, ao compreenderem “o valor de atingir objetivos” (CNE, 2010, p.159).

A quinta maravilha do método, o sistema de patrulhas, “assenta na divisão de rapazes e raparigas em pequenos grupos (...), dentro dos quais estabelecem relações e são chamados a assumir diversas tarefas para a promoção do bem-comum” (CNE, 2010, p.201). Cada uma das secções tem uma designação específica para estes pequenos grupos, ou seja, na Alcateia (Lobitos) designam-se por Bandos; na Expedição (Exploradores) por Patrulhas, na Comunidade (Pioneiros) por Equipas e no Clã (Caminheiros) por Tribos (CNE, 2010). Dentro de cada um destes pequenos grupos cada um dos seus elementos assume um cargo de entre os seguintes: guia, subguia, secretário, tesoureiro, guarda-material, animador, socorrista e cozinheiro (CNE, 2010; Garcia, 2019).

A sexta maravilha do método, o progresso pessoal, pretende auxiliar os jovens para que estes assumam um papel consciente e ativo no seu desenvolvimento (CNE, 2010), através do desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes. De modo a alcançar este objetivo, esta maravilha baseia-se no sistema de progresso pessoal, ou seja, um sistema que tem como foco o jovem, considerando as suas capacidades individuais e que assenta num “conjunto de objetivos comuns” (CNE, 2010, p.262). O Sistema de Progresso Pessoal é composto por seis áreas de desenvolvimento (físico, afetivo, carácter, espiritual, intelectual, social)

correspondendo cada uma destas a uma dimensão da vida do jovem bem como a uma perspetiva educativa a desenvolver (Garcia, 2019). Cada uma destas áreas é composta ainda por três trilhos, em que cada um destes se subdivide ainda em objetivos educativos.

A sétima maravilha do método, a relação educativa, diz respeito à “relação de proximidade afetiva e pedagógica que se estabelece entre dirigente (o adulto) e elementos (as crianças ou jovens)” (CNE, 2010, p.381). Nesta relação o adulto assume um papel de modelo, ou seja, de exemplo, e por isso o seu comportamento influencia, positivamente ou negativamente, o comportamento dos jovens (CNE, 2010). De modo a que o dirigente constitua um bom exemplo para os jovens é importante ter em conta não só a sua correta “postura perante a vida e a sociedade, a maneira como age e lida com os assuntos ou a personalidade que revela” (CNE, 2010, p.381) mas principalmente que os seus comportamentos vão ao encontro dos valores do escutismo.

Por fim, a oitava maravilha do método, o envolvimento na comunidade, pretende a união entre o Escutismo, mais concretamente os jovens, e a comunidade em que estão inseridos. Assim esta maravilha do método tem como foco principal “a cidadania ativa e a responsabilidade de cada escuteiro para conhecer o papel que pode desempenhar nas suas comunidades” (Freitas & Kritinas, 2018). Contudo coloca também ênfase na comunidade local não só enquanto contexto privilegiado para a aplicação do método escutista e consequentemente de todas as suas maravilhas, mas também enquanto forma de contribuir para o desenvolvimento da personalidade de cada jovem escuteiro.

Em suma, todo o trabalho realizado em torno do movimento escutista contribui para criar cidadãos ativos, responsáveis mas principalmente respeitadores de si e dos outros.

SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6 - MÉTODO

A metodologia seguida no presente trabalho foi a metodologia de projeto. Antes de mais é importante referir que um projeto tem sempre como foco principal a melhoria da realidade e pode ser definido como “um plano de trabalho com carácter de proposta que consubstancia os elementos necessários para conseguir alcançar os objetivos desejáveis” (Serrano, 2014, p.16). De acordo com o mesmo autor (Serrano, 2014, p.16) na elaboração deste plano de trabalho é necessário em primeiro lugar “prever, orientar e preparar bem o caminho do que se vai fazer” e só depois então se deve passar para a prática e para o desenvolvimento em si deste plano de trabalho.

Como evidenciado anteriormente no enquadramento teórico, o sexismo, a discriminação, a desigualdade e a violência baseada no género bem como as situações de *bullying* baseadas em estereótipos de género continuam a persistir na sociedade e em particular entre as crianças, por isso é fulcral intervir junto deste público-alvo. Visto que uma das formas de combater estas problemáticas passa pela promoção da igualdade de género e mais concretamente pela promoção de uma cidadania ativa, democrática e inclusiva foi elaborado e implementado um programa neste sentido. O programa “Promoção da igualdade de género e prevenção do *bullying* em crianças em contexto associativo” tinha assim como objetivos gerais promover a igualdade entre géneros e prevenir o *bullying*, e como objetivos específicos, identificar e desconstruir estereótipos de género, consciencializar sobre a discriminação e a desigualdade de género, prevenir comportamentos desviantes e desadequados sobre a desigualdade de género, consciencializar sobre o fenómeno do *bullying*, identificar estratégias de combate ao *bullying*, promover relacionamentos saudáveis e positivos e promover competências sociais. Tal como o nome indica este programa foi implementado numa associação mais concretamente numa associação de escuteiros (CNE) situada numa vila do Alentejo, tendo-se dirigido a todos os elementos de duas das suas secções. Assim o programa ao ter sido dirigido a todos os elementos e ao ter apresentado como objetivos a prevenção de situações de *bullying* e de comportamentos desviantes e desadequados sobre a desigualdade de género, enquadra-se na tipologia de prevenção primária ou universal.

O programa seguiu um plano experimental, ou seja, contou com dois grupos com características semelhantes em termos de sexo, idade e ano de escolaridade, em que ambos foram submetidos a um pré-teste (instrumentos de diagnóstico) e a um pós-teste (instrumento de avaliação), mas apenas um destes dois grupos foi sujeito ao programa no período entre estes dois testes. Desta forma, o programa ao seguir um plano experimental permitiu verificar se este

teve influência naqueles que foram sujeitos ao programa em comparação com aqueles que não participaram no mesmo, e principalmente se este foi eficaz. À parte do plano experimental o programa contou também com outro grupo, de uma faixa etária superior à destes dois grupos, de modo a efetuar comparações entre ambas as faixas etárias, como se aprofundará nos subcapítulos seguintes.

6.1 PARTICIPANTES

Participaram no presente programa três grupos distintos de participantes: o grupo experimental (GE), o grupo de controlo (GC) e o grupo dos elementos mais velhos (GV).

O primeiro grupo, o grupo experimental (GE), participou no programa. Este é composto por cinco participantes, dois do sexo masculino e três do sexo feminino, em que os indivíduos do sexo masculino serão definidos pela letra Y e os indivíduos do sexo feminino serão definidos pela letra X daqui em diante. Estes têm idades compreendidas entre os sete e os nove anos e pertencem ao Corpo Nacional de Escutas mais especificamente à primeira secção- lobitos de um agrupamento terrestre do Alentejo. É importante mencionar que participaram também dois elementos do sexo masculino, o Y3 de cinco anos e o visitante Y de nove anos, apesar de não estarem inscritos no movimento escutista. O primeiro elemento, o Y3, participou no programa da mesma forma que os cinco participantes já referidos, enquanto o segundo elemento, o visitante Y, participou apenas em algumas sessões do programa pois durante alguns sábados acompanhou um dos participantes às atividades. Isto ocorreu porque o programa se caracteriza por ser inclusivo.

Tabela 1- Caracterização dos participantes do grupo experimental (GE)

Participantes	Idade	Ano de Escolaridade
X1	8	3º Ano
X2	8	3º Ano
X3	7	2º Ano
Y1	8	2º Ano
Y2	9	4º Ano
Y3	5	Pré- Escolar
Visitante Y	9	4º Ano

Relativamente às pessoas com quem vivem, todos os participantes referiram que vivem com os pais (pai e mãe) e com os irmãos. Este dado já seria de esperar para os participantes X3, Y2 e Y3 pois são irmãos. Já em relação à escola que frequentam, estes frequentam escolas

diferentes, ou seja, enquanto o X1 e o Y1 frequentam uma determinada escola, o X2 frequenta uma segunda escola e os restantes (X3, Y2 e Y3) andam numa terceira escola.

O segundo grupo, o grupo de controlo (GC), não participou nas sessões do programa, ou seja, não é alvo de intervenção, mas efetuou o preenchimento dos instrumentos de diagnóstico e de avaliação, que compõem o programa. Estes questionários foram igualmente preenchidos pelas crianças do primeiro grupo (GE), na primeira e na última sessão do programa, de modo a que se pudesse posteriormente realizar uma comparação entre os dados de ambos os grupos e retirar uma conclusão em termos da eficácia do programa, tal como referido anteriormente.

Este grupo é composto por seis crianças, três do sexo masculino e três do sexo feminino com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. As crianças que compõem este grupo não pertencem ao Corpo Nacional de Escutas, ou seja, são crianças particulares com características semelhantes (sexo, idade e ano de escolaridade) às do GE.

Tabela 2- Caracterização dos participantes do grupo de controlo (GC)

Participantes	Idade	Ano de Escolaridade
X4	10	4º Ano
X5	9	4º Ano
X6	8	2º Ano
Y4	8	3º Ano
Y5	9	4º Ano
Y6	8	3º Ano

Em relação às pessoas com quem vivem, dois dos participantes referiram que vivem apenas com a mãe (X4 e Y6), três participantes referiram viver com os pais (pai e mãe) e com os irmãos (X5, X6 e Y4) e outro participante referiu viver com a mãe, com os irmãos e com o namorado da mãe (Y5). Já em relação à escola que frequentam, estes frequentam escolas diferentes, ou seja, enquanto que cinco participantes, os três do sexo feminino (X4, X5 e X6) e dois do sexo masculino (Y5 e Y6), frequentam uma determinada escola, o Y4 frequenta uma segunda escola.

O terceiro e último grupo, o grupo dos elementos mais velhos (GV), tal como o grupo anterior, também não participou nas sessões do programa, ou seja, também não se constitui como alvo de intervenção, mas efetuou o preenchimento dos instrumentos de diagnóstico que compõe o programa. Os dados provenientes do preenchimento destes instrumentos pelos elementos deste grupo foram submetidos a uma comparação com os dados dos mesmos instrumentos mas preenchidos pelos outros grupos (GE e GC) permitindo comparações entre idades, tal como referido anteriormente.

Este grupo é composto por cinco crianças, três do sexo masculino e duas do sexo feminino com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos. Estas crianças, tal como as do primeiro grupo (GE), pertencem ao Corpo Nacional de Escutas mais especificamente à segunda secção- exploradores deste mesmo agrupamento terrestre do Alentejo.

Tabela 3- Caracterização dos participantes do grupo dos elementos mais velhos (GV)

Participantes	Idade	Ano de Escolaridade
X7	12	6º Ano
X8	14	8º Ano
Y7	12	6º Ano
Y8	14	8º Ano
Y9	14	7º Ano

No que diz respeito às pessoas com quem vivem, a maioria dos participantes referiu que vive com os pais (pai e mãe) e com os irmãos pois apenas um participante (X8) referiu viver apenas com os pais. Este dado já seria de esperar para os participantes X7 e Y8 pois são irmãos. Em relação à escola que frequentam, todos os participantes frequentam a mesma escola.

6.2 INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICO E DE AVALIAÇÃO

No presente programa foram utilizados dois instrumentos de diagnóstico, um questionário para avaliar a temática da igualdade de género (anexo nº1) e um segundo questionário para avaliar a temática do *bullying* (anexo nº2).

O primeiro instrumento, referente à temática da igualdade de género, divide-se em duas partes. A primeira parte diz respeito aos dados sociodemográficos, como o sexo, a idade, o ano de escolaridade e as pessoas com quem vivem, sendo assim constituída por quatro questões (duas fechadas, uma aberta e uma semiaberta) e tendo como objetivo caracterizar os participantes do programa. É de realçar que nesta parte não se pede o nome dos participantes de modo a manter o anonimato dos mesmos. A segunda parte, adaptada de Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva e Tavares (2011), foca-se então nas questões da igualdade de género, mais concretamente para temáticas como o que identifica um menino e uma menina, as prendas que dariam a meninos e a meninas, a existência ou não de brinquedos e brincadeiras para meninos e meninas, situações habituais do dia-a-dia realizadas por mulheres ou por homens e a existência ou não de profissões para homens e mulheres. Esta parte é constituída por treze questões (abertas) e tem como objetivos: compreender como os participantes fazem distinção entre meninos e meninas e entre homens e mulheres nas temáticas referidas anteriormente; e detetar a existência de estereótipos de género.

O segundo instrumento, referente à temática do *bullying*, divide-se também em duas partes, mais concretamente em dois blocos, o bloco I relativo à vitimação e o bloco II relativo à agressão. Antes de caracterizar cada um dos blocos é importante referir que este instrumento, adaptado do questionário “*Bullying- A agressividade entre as crianças no espaço escolar*” de Pereira (2002), não contém questões referentes aos dados sociodemográficos dos participantes pois foi aplicado conjuntamente com o primeiro instrumento de diagnóstico. Caracterizando agora o bloco I do questionário este é constituído por quinze questões sendo onze fechadas, uma aberta e três semiabertas. O bloco II é constituído por sete questões sendo todas fechadas. No total este questionário de diagnóstico é composto por vinte e duas questões e tem como objetivos: avaliar os níveis de *bullying* na escola, verificar se os participantes apresentam competências sociais, avaliar os níveis de *bullying* nas atividades escutistas e perceber se os participantes sabem em que consiste o *bullying*.

Ambos os instrumentos de diagnóstico foram preenchidos por todos os participantes dos três grupos referidos (GE, GC e GV) contudo existiram algumas particularidades. Neste sentido o questionário de diagnóstico referente à temática da igualdade de género para o terceiro grupo (GV) na questão do ano de escolaridade que frequentam, as opções em vez de ser do 1º ao 4º ano de escolaridade foram sim do 5º ao 8º ano de escolaridade, tal como é possível constatar no anexo nº3. O questionário de diagnóstico referente à temática do *bullying* sofreu também uma pequena alteração para o grupo de controlo (GC), isto porque os seus participantes não se encontram inscritos no CNE. Desta forma as questões que remetem para os escuteiros foram retiradas do questionário, como se pode observar no anexo nº4, ficando este com dezanove questões, sendo treze (nove fechadas, uma aberta e três semiabertas) do bloco I e seis (fechadas) do bloco II.

Enquanto instrumento de avaliação foi utilizado apenas o questionário referente à temática da igualdade de género, apesar de inicialmente estar previsto aplicar nesta fase do programa ambos os questionários que foram utilizados na fase de diagnóstico do mesmo. Para além dos objetivos já definidos inicialmente para este instrumento, na fase de diagnóstico, foram ainda definidos como objetivos: perceber se os participantes continuam a fazer distinção entre meninos e meninas e entre homens e mulheres nas diversas temáticas que compõem este instrumento; compreender se a frequência de estereótipos de género se manteve igual, se diminuiu ou se aumentou; avaliar as alterações e os benefícios que a implementação do programa trouxe aos participantes; avaliar as aprendizagens adquiridas pelos participantes ao longo do programa; e obter a opinião dos participantes relativamente ao programa, em geral, e às atividades, em particular. Este instrumento foi aplicado ao grupo experimental (GE) e ao grupo

de controlo (GC) contudo para o primeiro grupo (GE) não foi totalmente igual ao aplicado na fase de diagnóstico pois foram acrescentadas algumas questões como: o que acharam do programa, qual a atividade que mais gostaram e porquê, qual a atividade que menos gostaram e porquê, como se verifica no anexo nº5. Assim o questionário passou a ser constituído por mais três questões (abertas) ficando com um total de vinte questões.

6.3 PROCEDIMENTO E DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Antes da implementação do programa “Promoção da igualdade de género e prevenção do *bullying* em crianças em contexto associativo” muitas foram as tarefas realizadas no sentido da sua preparação e da sua planificação. Neste sentido em primeiro lugar foram definidos os objetivos a alcançar; depois foi definido o número de sessões em que se dividia o programa, tendo-se definido dez sessões, e as atividades a realizar em cada uma destas. Já com a planificação do programa efetuada foi explicado ao Chefe de Agrupamento dos Escuteiros da localidade em que consistia o programa e as suas atividades e foi pedida a sua autorização para a implementação deste, pois apesar de o meu estatuto de chefe permitir a realização das atividades do programa com os participantes, este é o órgão máximo do agrupamento.

Posteriormente foram elaborados e entregues consentimentos informados aos pais dos três grupos de participantes (GE, GC e GV) onde se explicava sucintamente a finalidade do programa e o modo como a participação do seu educando se processaria ao longo do mesmo e se garantia a confidencialidade dos dados obtidos, como é possível constatar no anexo nº6, nº7 e nº8, respetivamente. O programa apenas se iniciou após obtidas as autorizações dos encarregados de educação e das próprias crianças que poderiam desistir quando quisessem.

Tal como referido, o programa dividiu-se em dez sessões em que para cada uma destas foi estabelecida uma atividade, com exceção da primeira sessão para a qual foram estabelecidas três atividades e da décima sessão para a qual foram estabelecidas duas. Das várias atividades programadas para as dez sessões do programa, sete destinavam-se a trabalhar com os participantes a temática da igualdade de género e quatro destinavam-se a trabalhar a temática do *bullying*, isto para além das cinco atividades que se destinaram à apresentação do programa e à implementação dos instrumentos de diagnóstico e de avaliação.

O número de atividades utilizadas para trabalhar estas duas temáticas foi superior ao número de sessões pois algumas das atividades enquadraram-se em ambas as temáticas. É importante referir que as sessões do programa, e em especial as diversas atividades que

compõem as mesmas, foram gravadas em vídeo para uma melhor análise de cada sessão e de cada atividade. Estas filmagens serão destruídas após o termo deste trabalho.

As atividades utilizadas em algumas das sessões do programa foram adaptadas ou retiradas na íntegra do documento “Coolkit- Jogos para a Não-Violência e Igualdade de Género” editado pela CooLabora e do “Guião de Educação, Género e Cidadania do 1º Ciclo do ensino básico” editado pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG), pois contêm importantes recursos para trabalhar com crianças e jovens a temática do género, do *bullying* e da cidadania.

Apresenta-se de seguida a planificação inicial das sessões do programa supramencionado.

Tabela 4- Planificação inicial das sessões do programa

Sessão	Atividade/Descrição	Objetivos	Recursos Humanos/ Materiais	Calendarização
1	<u>Apresentação do programa</u> Breve apresentação sobre a descrição do programa, objetivos e eventuais regras que se devem cumprir por todos os participantes.	- Dar a conhecer aos participantes o programa e o modo como este se vai desenvolver.	-Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1º Secção; -Grupo de crianças (GE); - Materiais que serão utilizados ao longo do programa (jogo da memória, cartas “Viver em Igualdade”, livro infantil “Bullying? Xequemate!”); - Covil (Local de atividades da 1º secção-Lobitos).	30 De Novembro de 2019 Duração máxima de 1h15

	<p><u>Implementação dos instrumentos de diagnóstico</u></p> <p>O dinamizador entrega os instrumentos de diagnóstico aos participantes e assim que terminem procede à sua recolha. Para os participantes que não sabem ler e/ou escrever o dinamizador realiza as questões oralmente, grava as suas respostas e por fim preenche os instrumentos de acordo com as respostas dadas por estes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar os participantes do programa; - Compreender como os participantes fazem distinção entre meninos e meninas relativamente ao que identifica cada um destes, às prendas que dariam a cada um e à existência ou não de brinquedos e brincadeiras especificadas para cada um; - Compreender como os participantes fazem distinção entre homens e mulheres em relação a situações habituais do dia-a-dia realizadas por estes e à existência ou não de profissões específicas para cada um; - Detetar a existência de estereótipos de género; - Avaliar os níveis de <i>bullying</i> na escola e nas atividades escutistas; - Verificar se os participantes apresentam competências sociais; - Perceber se os participantes sabem em que consiste o <i>bullying</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1º Secção; -Grupo de crianças (GE); - Instrumentos de diagnóstico; - Material de escrita (lápiz, caneta); - Gravador de áudio (telemóvel); - Covil (Local de atividades da 1º secção- Lobitos). 	
2	<p><u>Jogo do Extraterrestre</u></p> <p>Nesta atividade o dinamizador começa por explicar aos participantes que é um extraterrestre, que não sabe o que é um menino nem uma menina e precisa que estes lhes expliquem. Posteriormente o dinamizador divide o</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar/ descrever a figura masculina (menino) e a figura feminina (menina); - Promover o trabalho de equipa bem como a comunicação; - Compreender que há características que são coincidentes aos dois sexos; 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1º Secção; -Grupo de crianças (GE); - 1 Cartolina branca; - Material de escrita (lápiz, canetas de feltro, marcadores); 	<p>7 De Dezembro de 2019</p> <p>Duração máxima de 1h15</p>

	<p>grupo de participantes em dois grupos mais pequenos (mistos), em que um ficará responsável por explicar o que é um menino e o outro responsável por explicar o que é uma menina. Entrega metade de uma cartolina branca a cada um dos grupos, para que estes possam desenhar de modo a facilitar a comunicação.</p> <p>Em seguida cada um dos grupos reúne por 15 a 20 minutos para desenhar o que entendem por uma menina e por um menino e pensar como vão explicar ao extraterrestre o que é um menino e o que é uma menina. Passado este tempo, um dos grupos começa a apresentar os seus resultados, enquanto o outro grupo assiste junto do extraterrestre. Assim que termina os grupos trocam de posição.</p> <p>No final da atividade o dinamizador conversa/debate com os participantes sobre as características apresentadas (que podem ser iguais para os dois géneros), os estereótipos de género presentes e as consequências desses estereótipos.</p>	<p>- Diferenciar o conceito de sexo do conceito de género;</p> <p>- Identificar estereótipos de género;</p> <p>- Identificar consequências dos estereótipos de género.</p>	<p>- Câmara /telemóvel;</p> <p>- Covil (Local de atividades da 1º secção-Lobitos).</p>	
3	<p><u>Desenho</u></p> <p>Em primeiro lugar divide-se as folhas A4, uma para cada participante, em duas</p>	<p>- Identificar qual o papel desempenhado pela mãe/ pelo pai em casa;</p> <p>- Perceber com qual dos papéis (pai ou</p>	<p>-Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1º Secção;</p> <p>-Grupo de crianças (GE);</p>	<p>11 De Janeiro de 2020</p> <p>Duração máxima de 1h15</p>

	<p>partes. De seguida o dinamizador entrega as respetivas folhas e pede aos participantes que desenhem de um lado da folha uma atividade que o pai normalmente faça em casa e do outro lado uma atividade que a mãe normalmente faça em casa. Posteriormente este questiona as crianças sobre qual dos lados se identificam mais e o porquê; se tem irmãos do sexo oposto, e caso tenham, pergunta-lhes com qual dos lados o irmão ou irmã se identifica mais. Após a realização desta atividade o dinamizador efetua ainda uma conversa/debate com os participantes no sentido de perceber quem devem realizar as tarefas domésticas e o porquê; se podem ser realizadas tanto por homens e por mulheres e o porquê.</p>	<p>mãe) o participante se identifica mais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar a existência ou inexistência de uma relação entre o sexo do participante e o papel desempenhado pelo pai ou mãe com o qual se identifica; - Apurar se existe influência por parte dos pais no pensamento das crianças sobre os papéis desempenhados pelo género masculino e feminino na habitação; - Promover competências sociais (empatia, comunicação, respeito e aceitação pela diferença de opinião e capacidade de resolver conflitos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas brancas A4 (número consoante o número de participantes); - Material de escrita (lápis, canetas de feltro, marcadores); - Cartas “Viver em Igualdade” da CIG; - Câmara /telemóvel; - Covil (Local de atividades da 1º secção-Lobitos). 	
4	<p><u>Jogo da memória</u></p> <p>Primeiramente colocam-se todas as cartas do jogo (pares de profissões em que numa das cartas a profissão é desempenhada por um homem e na outra carta a mesma profissão é desempenhada por uma mulher) viradas para baixo e estabelece-se a ordem pela qual os participantes vão jogar. De seguida cada um dos participantes, aquando da sua vez vira duas cartas. Caso</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar pares de cartas iguais; - Estimular a memória e o raciocínio; - Demonstrar que não há profissões só de homens nem só de mulheres; - Demonstrar que não há brinquedos só para meninas nem só para meninos; - Promover competências sociais (trabalho em equipa, comunicação, respeito e aceitação pela diferença de 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1º Secção; -Grupo de crianças (GE); - Jogo da memória (cartas); - Cartas “Viver em Igualdade” da CIG; - Câmara /telemóvel; - Covil (Local de atividades da 1º secção-Lobitos). 	<p>25 De Janeiro de 2020</p> <p>Duração máxima de 1h15</p>

	<p>sejam iguais guarda-as consigo e conta um ponto. Caso sejam diferentes volta a virá-las para baixo. Quando os participantes tiverem encontrado todos os pares o jogo termina.</p> <p>Posteriormente o dinamizador realiza uma pequena reflexão com os participantes, onde este realiza algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gostaram do jogo? • Acharam alguma diferença neste jogo relativamente aos jogos de memória tradicionais? Se sim, qual? • Há profissões que só as mulheres podem ter? Se sim, quais? Porquê? • Há profissões que só os homens podem ter? Se sim, quais? Porquê? <p>Tendo em conta que um dos pares deste jogo remete para a utilização igualitária de brinquedos entre meninas e meninos, pois uma carta apresenta uma menina a brincar com uma boneca e a sua carta correspondente apresenta um menino a brincar com a mesma boneca, discute-se também na reflexão a existência ou não de brinquedos só para meninas e só para meninos.</p>	opinião e capacidade de resolver conflitos).		
5	<p><u>Testemunho</u></p> <p>Antes da realização da atividade o dinamizador contacta</p>	<p>- Dar a conhecer o percurso profissional de dois convidados;</p> <p>- Demonstrar que não há profissões só de</p>	-Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1º Secção;	<p>8 De Fevereiro de 2020</p> <p>Duração máxima de 1h15</p>

	<p>os convidados (um homem que exercesse uma profissão associada ao género feminino e uma mulher que exercesse uma profissão associada ao género masculino) não só para averiguar a sua disponibilidade mas também para conhecer um pouco o seu percurso profissional de modo a preparar algumas questões e a delinear com o convidado o testemunho.</p> <p>No dia da atividade anteriormente aos convidados iniciarem o seu testemunho o dinamizador faz uma breve apresentação sobre cada um dos mesmos.</p> <p>Ao longo do seu testemunho cada um dos convidados aborda determinados aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicação geral da sua profissão, do seu dia-a-dia; • Motivações para escolher esta profissão; • Principais dificuldades sentidas; • Opinião da sua família/amigos relativamente à profissão que escolheu; • Perceção que tem da sociedade; • Discriminação (por exemplo olhares, comentários desagradáveis); <p>No final dos testemunhos o dinamizador abre um</p>	<p>homens nem só de mulheres;</p> <p>-Promover competências sociais (comunicação, respeito e aceitação pela diferença de opinião e capacidade de resolver conflitos).</p>	<p>-Grupo de crianças (GE));</p> <p>- Convidados para dar o seu testemunho;</p> <p>- Sala;</p> <p>- Cadeiras;</p> <p>- Mesa;</p> <p>- Copos;</p> <p>- Jarro de Água;</p> <p>- Câmara /telemóvel;</p> <p>- Covil (Local de atividades da 1ª secção-Lobitos).</p>	
--	---	---	---	--

	espaço para debate e para questões onde os participantes do programa terão a oportunidade de questionar os convidados.			
6	<p><u>Vídeos</u></p> <p>Esta atividade inicia-se com uma breve explicação por parte do dinamizador sobre o grande tema (desigualdade de direitos associada à desigualdade de género) que irá ser abordado ao longo dos vídeos. Posteriormente o dinamizador coloca o primeiro vídeo, designado por “Desigualdade de Género no Olhar das Crianças” e depois de este terminar analisa com os participantes o vídeo em questão. Ao longo da atividade o dinamizador segue sempre esta sequência: primeiro o vídeo e depois a análise do mesmo, totalizando quatro vídeos: “Desigualdade de Género no Olhar das Crianças”, “O Desafio da Igualdade”, “O Campeonato de Videogame (ONU)” e “Desigualdade de Género para Crianças”. Para a análise de cada um dos vídeos o dinamizador segue algumas orientações tendo em conta o foco de cada vídeo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar que existe desigualdade de género, ao nível da recompensa (salário) entregue pela realização da mesma tarefa; - Denotar que existem desigualdades de direitos e de oportunidades entre géneros; - Mostrar que existe desigualdade de responsabilidades e de tarefas em função do género; - Relacionar a desigualdade de género com as relações de poder existentes na sociedade; - Compreender que não deve haver distinção entre géneros relativamente às brincadeiras; - Relacionar a desigualdade de género com situações de violência (<i>bullying</i>); - Identificar características de meninas e de meninos; - Perceber que não há características definidas para meninas e para meninos; - Promover competências sociais (empatia, comunicação, respeito e aceitação 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1º Secção; -Grupo de crianças (GE)); -Vídeo “Desigualdade de Género no Olhar das Crianças”; - Vídeo “O Desafio da Igualdade” - Vídeo “ O Campeonato de Videogame (ONU) ” - Vídeo “Desigualdade de Género para Crianças” - Computador; - Projetor; - Colunas; - Câmara /telemóvel; - Covil (Local de atividades da 1º secção- Lobitos). 	<p>22 De Fevereiro de 2020</p> <p>Duração máxima de 1h15</p>

		pela diferença de opinião e capacidade de resolver conflitos).		
7	<p><u>História Infantil</u></p> <p>A atividade inicia-se pela leitura partilhada (pelo dinamizador e pelos participantes) do livro infantil “Bullying? Xeque-mate!”.</p> <p>Posteriormente à leitura do livro o dinamizador realiza algumas questões sobre a história em particular mas também sobre o tema do <i>bullying</i>, em geral. Algumas das questões serão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por que razão implicava o grupo do Miguel (agressor) com o Tomas (vítima)? • Como se sentia o Tomas? Se tivesses na mesma situação também te sentirias assim? • Quando é que o Miguel maltratava o Tomas? • Como se sentia o Miguel e o seu grupo, ao maltratar o Tomas? • Achas que o Miguel (agressor) agiu bem? Porquê? Farias o mesmo que o Miguel? • Como resolveu o Tomas esta situação? Se tivesses no lugar do Tomas também resolverias a situação dessa forma? • O que farias se visses alguém a passar pela mesma 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar as crianças para a temática do <i>bullying</i> e alargar os seus conhecimentos sobre este fenómeno; - Definir o conceito de <i>bullying</i>; - Identificar formas de <i>bullying</i>; - Identificar os papéis presentes numa situação de <i>bullying</i>; - Definir estratégias de atuação em situações de <i>bullying</i>; - Identificar comportamentos de <i>bullying</i>, diferenciando-os de comportamentos resultantes de agressões entre iguais; - Levar os participantes a colocarem-se no lugar de cada personagem, refletindo sobre os seus pensamentos, comportamentos e emoções; - Promover competências sociais (empatia). 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1º Secção; -Grupo de crianças (GE)); - Livro infantil “Bullying? Xeque-mate!” de Joana Santos e Pedro Moura; - Almofadas; - Câmara/ telemóvel; - Covil (Local de atividades da 1º secção- Lobitos). 	<p>7 De Março de 2020</p> <p>Duração máxima de 1h15</p>

	<p>situação que o Tomas (enquanto observador)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguma vez, na escola, passaram por uma história semelhante ou assistiram? Se sim, o que fizeram? • Que nome deu a professora à situação/ problema do Tomas? • Sabes o que é o <i>bullying</i>? Se sim, o que é? • Quais os comportamentos que são designados por <i>bullying</i>? <p>A atividade termina com uma explicação por parte do dinamizador sobre algum aspeto relativamente ao tema do <i>bullying</i> que não tenha sido abordado anteriormente. Caso os participantes tenham alguma questão/dúvida poderão colocá-la no decorrer da atividade ou no fim.</p>			
8	<p><u>Jogo da glória</u></p> <p>Em primeiro lugar o dinamizador explica em que consiste o jogo e modo como o mesmo se desenvolve. De seguida este divide os participantes em duplas (três) e um elemento de cada dupla lança o dado e aquele que obtiver maior resultado é o primeiro a jogar e assim sucessivamente. Posteriormente o jogo segue o seu normal funcionamento, ou seja, as duplas participantes lançam o</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir qual a primeira dupla a chegar a casa final, mas também que todas as duplas cheguem à casa final; - Promover o trabalho de equipa bem como a comunicação; - Promover competências sociais (empatia, respeito e aceitação pela diferença de opinião e capacidade de resolver conflitos); - Identificar estereótipos de género; 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1º Secção; -Grupo de crianças (GE); - Base do jogo da glória; - Dado; - Peões (consoante o numero de duplas participantes); - Cartões-situação; - Câmara /telemóvel; - Covil (Local de atividades da 1º 	<p>21 De Março</p> <p>Duração máxima de 1h15</p>

	<p>dado e de acordo com o valor que sair neste avançam nas diversas casas do tabuleiro. Quando calham nas casas da sorte têm de tirar um cartão situação (cartões com situações positivas ou negativas acerca da temática da igualdade de género e da temática do <i>bullying</i>) e consoante a sua resposta avançam quatro casas, ficam na mesma ou recuam uma, sendo que quem decide é o dinamizador. O jogo termina quando todas as duplas chegarem à casa final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar estratégias de resolução aos estereótipos de género; - Identificar situações de violência (<i>bullying</i>); - Definir estratégias de atuação em situações de <i>bullying</i>. 	<p>secção-Lobitos).</p>	
9	<p><u>Elaboração de um cartaz de promoção da igualdade de género</u></p> <p>Nesta última atividade os participantes são desafiados a elaborar um cartaz de modo a que estes próprios possam prevenir a ocorrência de estereótipos de género, ou seja, promover a igualdade de género e consequentemente prevenir situações de violência tal como o <i>bullying</i>. Em primeiro lugar o dinamizador divide os participantes em dois grupos (mistos) e entrega uma cartolina a cada um dos grupos. De seguida pede a estes, e com a sua ajuda, que pensem nos estereótipos que foram abordados ao longo das sessões anteriores (ao nível das características físicas e pessoais, das responsabilidades e tarefas, das profissões,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar um cartaz de promoção da igualdade de género; - Prevenir estereótipos de género; - Prevenir situações de violência (<i>bullying</i>); - Promover o trabalho em equipa e a comunicação; - Potenciar a autonomia dos participantes; - Divulgar o trabalho realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1º Secção; -Grupo de crianças (GE); - Chefes das restantes secções (2º, 3º e 4º); - Elementos das restantes secções (2º, 3º e 4º); - 2 Cartolinas; - Material de escrita (lápis, canetas de feltro, marcadores); - Imagens que retratem a desigualdade de género; - Imagens que retratem situações de violência (<i>bullying</i>); - Câmara/ telemóvel; - Covil (Local de atividades da 1º secção-Lobitos). 	<p>18 De Abril Duração máxima de 1h15</p>

	dos direitos e das oportunidades), nas consequências destes e nas estratégias possíveis para os combater. Depois de se reverem estas informações elaboram o cartaz não só com frases mas também com imagens e/ou desenhos elaborados pelos próprios. Por fim apresentam o seu cartaz ao dinamizador e aos elementos das outras secções.			
10	<p><u>Implementação dos instrumentos de avaliação</u></p> <p>O dinamizador entrega os instrumentos de avaliação aos participantes e assim que terminem procede à sua recolha. Para os participantes que não sabem ler e/ou escrever o dinamizador realiza as questões oralmente, grava as suas respostas e por fim preenche os instrumentos de acordo com as respostas dadas por estes. Posteriormente compara os resultados obtidos através destes instrumentos com os resultados obtidos através dos instrumentos de diagnóstico e por fim retira as suas conclusões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar os participantes do programa; - Compreender como os participantes fazem distinção entre meninos e meninas relativamente ao que identifica cada um destes, às prendas que dariam a cada um e à existência ou não de brinquedos e brincadeiras específicas para cada um; - Compreender como os participantes fazem distinção entre homens e mulheres em relação a situações habituais do dia-a-dia realizadas por estes e à existência ou não de profissões específicas para cada um; - Detetar a existência de estereótipos de género; - Avaliar os níveis de <i>bullying</i> na escola e nas atividades escutistas; - Verificar se os participantes apresentam competências sociais; 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1º Secção; -Grupo de crianças (GE); - Instrumentos de avaliação; - Material de escrita (lápiz, caneta); - Gravador de áudio (telemóvel); - Covil (Local de atividades da 1º secção- Lobitos). 	<p>2 De Maio</p> <p>Duração máxima de 1h15</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se os participantes sabem em que consiste o <i>bullying</i>; - Perceber se os participantes continuam a fazer distinção entre meninos e meninas e entre homens e mulheres nas diversas temáticas referidas nos objetivos anteriores; - Compreender se a frequência de estereótipos de género se manteve igual, se diminui ou se aumentou; - Avaliar as alterações e os benefícios que a implementação do programa trouxe aos participantes; - Avaliar as aprendizagens adquiridas pelos participantes ao longo do programa; - Obter a opinião dos participantes relativamente ao programa, em geral, e às atividades, em particular. 		
--	--	--	--	--

Descrevendo em particular cada uma das atividades presentes na planificação das sessões, a começar pela sessão número um e pela sua primeira atividade, para a apresentação do programa aos participantes estabeleceu-se que se iniciava com uma breve apresentação sobre a descrição do programa, os seus objetivos e algumas regras que todos os participantes deveriam cumprir, tendo assim como objetivo dar a conhecer aos participantes o programa e o modo como este se desenvolveria. Na apresentação do programa utilizar-se-iam alguns materiais que seriam aplicados mais tarde nalgumas sessões como o jogo da memória, as cartas “Viver em Igualdade” da CIG e o livro infantil “Bullying? Xequé- mate!” de Joana Santos e Pedro Moura.

Relativamente à segunda e à terceira atividade da sessão número um, para a implementação dos questionários de diagnóstico referentes à temática da igualdade de género e à temática do

bullying, estipulou-se entregar aos participantes que sabiam ler e escrever os respetivos questionários para que estes preenchessem de modo autónomo e quando terminassem proceder-se-ia à sua recolha. Para um dos participantes que não sabia ler nem escrever estabeleceu-se que as questões seriam realizadas oralmente e gravar-se-ia as suas respostas com recurso a um gravador de áudio (telemóvel). Posteriormente ouvia-se a gravação e preencher-se-ia os questionários de acordo com as respostas dadas pelo participante ao longo da mesma. É ainda importante referir que ao longo do preenchimento dos questionários sempre que os participantes apresentassem dúvidas, estas seriam imediatamente esclarecidas. Na altura em que o GE efetuasse o preenchimento dos questionários de diagnóstico também as crianças do GC e do GV o fariam, sendo assim avaliados mais dois grupos para além do GE.

A respeito da sessão número dois, para o jogo do extraterrestre determinou-se que começaria com uma explicação de como o jogo se iria processar e das suas principais regras. Neste sentido explicar-se-ia aos participantes que o dinamizador da atividade seria um extraterrestre, que não sabia o que era um menino nem o que era uma menina, e que por isso precisava que os participantes lhes explicassem. O grupo de participantes seria assim dividido em dois pequenos grupos (mistos de três elementos cada), ficando um destes responsável por explicar o que era um menino e o outro responsável por explicar o que era uma menina. De seguida seria-lhes entregue metade de uma cartolina branca para que estes pudessem desenhar de modo a facilitar a apresentação e a comunicação das conclusões do seu trabalho ao extraterrestre. Cada um dos grupos reuniria de seguida por cerca de quinze a vinte minutos para desenhar o que entendiam caracterizar um menino e o que entendiam caracterizar uma menina, respetivamente, e para definir como iriam fazer a sua apresentação. Passado este período de tempo e assim que ambos os grupos terminassem, um dos grupos apresentaria os resultados do seu trabalho enquanto o outro se juntaria ao extraterrestre para assistir e quando o primeiro grupo terminasse a sua apresentação seria então a vez do segundo grupo apresentar os seus resultados. No final do jogo seria ainda debatido com os participantes as características apresentadas, os estereótipos de género presentes e as consequências desses estereótipos.

No que diz respeito à sessão número três, para a atividade através do desenho sobre os papéis de género, em primeiro lugar dividir-se-iam seis folhas de papel brancas A4 em duas partes. De seguida explicar-se-ia aos participantes em que consistia a atividade, ou seja, desenhar de um lado da folha uma atividade que normalmente vissem o pai a fazer em casa e do outro lado da folha uma atividade que normalmente vissem a mãe a fazer em casa e entregar-se-ia uma folha de papel A4 a cada participante. Por fim realizar-se-ia uma conversa/debate com os participantes sobre qual das atividades (atividade do pai ou atividade da mãe) se

identificavam mais e o porquê; caso tivessem irmãos do sexo oposto com qual das atividades estes se identificavam mais e o porquê; quem deveria realizar as tarefas domésticas e o porquê; se podiam ser realizadas por homens e por mulheres e o porquê. Apenas para reforçar a ideia de que as tarefas domésticas podem ser realizadas tanto por homens como por mulheres e para uma melhor compreensão por parte dos participantes acerca deste tema utilizar-se-iam as cartas “Viver em Igualdade” da CIG para a conversa/debate.

Relativamente à sessão número quatro, para o jogo da memória estipulou-se que começaria com uma explicação de como o jogo se iria proceder e das suas principais regras, tal como no jogo do extraterrestre. Posteriormente as cartas do jogo (pares de profissões em que numa das cartas a profissão é desempenhada por um homem e na outra carta a mesma profissão é desempenhada por uma mulher) seriam distribuídas pela mesa viradas para baixo e estabelecer-se-ia a ordem pela qual os participantes iriam jogar. Estabelecida a ordem o primeiro participante começaria a jogar virando duas cartas, se fossem iguais, ou seja, se encontrasse um par ficava com as cartas e contava um ponto, se não fossem iguais voltava a virar as cartas para baixo e jogava o jogador seguinte. Quando todos os pares fossem encontrados o jogo terminaria. Depois da realização do jogo realizar-se-ia ainda uma pequena reflexão com os participantes acerca das diferenças existentes neste jogo relativamente aos jogos de memória tradicionais e do porquê destas diferenças bem como da existência ou não de profissões só para homens e só para mulheres e o porquê. Tendo em conta que um dos pares deste jogo remete para a utilização igualitária de brinquedos entre géneros, pois uma carta apresenta uma menina a brincar com uma boneca e a sua carta correspondente apresenta um menino a brincar com a mesma boneca, abordou-se também na reflexão a existência ou não de brinquedos só para as meninas e só para os meninos. Tal como na sessão anterior, apenas para reforçar a ideia de que todas as crianças independentemente do sexo com que nasceram e do género com que se identificam podem brincar com todos os brinquedos que existem, e para uma melhor compreensão por parte dos participantes acerca deste tema utilizar-se-iam as cartas “Viver em Igualdade” da CIG para a reflexão.

Em relação à sessão número cinco, para a atividade do testemunho, determinou-se que em primeiro lugar averiguar-se-ia a disponibilidade dos dois convidados (um homem que exercesse uma profissão associada ao género feminino e uma mulher que exercesse uma profissão associada ao género masculino) e conhecer-se-ia um pouco o seu percurso profissional de modo a preparar algumas questões e a delinear em conjunto com o convidado o seu testemunho. Posteriormente, já no dia da atividade, realizar-se-ia uma breve apresentação sobre cada um dos convidados e logo de seguida um dos convidados daria o seu testemunho e quando este

terminasse o segundo convidado tomaria o seu lugar. Ao longo do seu testemunho cada um dos convidados abordaria determinados aspetos como: o dia-a-dia da sua profissão, as motivações que os levaram a escolher a sua profissão, as suas principais dificuldades, a opinião da sua família e dos seus amigos relativamente à profissão que escolheu, a perceção que têm da sociedade em termos de a sua profissão ser exercida por um homem/uma mulher mas estar associada ao género contrário e a existência de discriminação (como por exemplo olhares, comentários desagradáveis) na sociedade e no seu dia-a-dia. No final de ambos os testemunhos realizar-se-ia um espaço de debate onde os participantes poderiam colocar questões aos convidados.

No que diz respeito à sessão número seis, para a atividade através de vídeos sobre a desigualdade de género, estabeleceu-se que se iniciava com uma breve explicação sobre o tema da desigualdade de direitos, associada à desigualdade de género, tema para o qual remetiam os vídeos escolhidos para a atividade em questão. Posteriormente seria passado o primeiro vídeo “Desigualdade de Género no Olhar das Crianças” e realizar-se-ia uma análise com os participantes acerca do mesmo. Terminada a análise do primeiro vídeo seria passado o segundo designado por: “O Desafio da Igualdade” e realizar-se-ia a sua análise. Da mesma forma se iria proceder relativamente aos dois últimos vídeos, “O Campeonato de Videogame (ONU)” e “Desigualdade de Género para Crianças”. Através da análise dos diversos vídeos referidos seria possível abordar com os participantes a desigualdade de género, ao nível das recompensas (salário) entregues pela realização da mesma tarefa, dos direitos e das oportunidades, e das responsabilidades e das tarefas atribuídas; relacionar a desigualdade de género com o poder e com situações de violência (*bullying*); compreender que não deve haver distinção entre géneros relativamente aos brinquedos e às brincadeiras realizadas.

Relativamente à sessão número sete, para a atividade baseada na história “Bullying? Xequemate!”, estava planeado iniciar-se pela leitura partilhada (pelos participantes e pelo dinamizador) deste livro infantil. Posteriormente à leitura do livro realizar-se-ia algumas questões sobre a história em particular mas também sobre o tema do *bullying* em geral, tal como as razões da agressão, os sentimentos do agressor e da vítima, os modos de resolução de conflitos. A atividade terminaria com uma explicação sobre algum aspeto relativamente ao *bullying* que não tivesse sido abordado anteriormente.

A respeito da sessão número oito, para o jogo da glória, tal como nos jogos descritos anteriormente (o jogo do extraterrestre e o jogo da memória) iria começar com uma explicação de como se iria proceder o jogo e das suas principais regras. De seguida os participantes seriam divididos em duplas (três duplas) e um elemento de cada dupla lançaria o dado para determinar

a ordem pela qual as duplas iriam jogar, sendo aquela que obtivesse maior valor a primeira a jogar e assim sucessivamente. Posteriormente o jogo seguiria o seu normal funcionamento, ou seja, as duplas participantes lançariam os dados e de acordo com o valor que saísse neste avançavam nas diversas casas do tabuleiro. Quando calhassem nas casas da sorte teriam de tirar um cartão situação (cartões com situações positivas ou negativas acerca da temática da igualdade de género e da temática do *bullying*) e consoante a sua resposta avançariam quatro casas ou ficariam na mesma ou recuavam uma, sendo que quem decidia era o dinamizador da atividade. Quando todas as duplas chegassem à casa final terminaria o jogo.

A sessão número nove, a elaboração de um cartaz de promoção da igualdade de género, iria iniciar-se com uma breve explicação sobre como se iria proceder a atividade e o objetivo da mesma. Posteriormente os participantes seriam divididos em dois grupos (mistos de três elementos cada) e entregar-se-ia uma cartolina a cada grupo. Antes de cada grupo começar a elaborar o seu cartaz realizar-se-ia ainda uma revisão dos estereótipos de género que teriam sido abordados ao longo das várias sessões do programa (ao nível das características físicas e pessoais, das responsabilidades e tarefas, das profissões, dos direitos e das oportunidades) bem como das consequências destes e das estratégias de combate a estes. Em seguida os dois grupos começariam então a elaborar o seu cartaz com frases, imagens e/ou desenhos elaborados por si. Quando terminassem os cartazes cada um dos grupos apresentaria o seu trabalho aos elementos das restantes secções.

Por fim, relativamente à sessão número dez e em particular às suas duas atividades, a implementação dos questionários de avaliação referentes à temática da igualdade de género e à temática do *bullying*, estava planeado proceder-se da mesma forma que se procederia na sessão número um na implementação dos questionários de diagnóstico.

O programa “Promoção da igualdade de género e prevenção do *bullying* em crianças em contexto associativo” foi interrompido na sessão número seis devido a um novo coronavírus designado por SARS-CoV-2 que surgiu na China e se espalhou por vários países tendo chegado a Portugal no início do mês de março, provocando o alastramento da doença Covid-19. Devido à sua rápida propagação o governo decretou o estado de emergência e decidiu encerrar todos os serviços a nível nacional incluindo os contextos associativos como as associações de escuteiros de forma a prevenir o contágio entre a população. Embora a última sessão realizada tenha sido a sessão número seis, correspondente à visualização de vídeos sobre a desigualdade de género, realizaram-se apenas cinco sessões. Isto no sentido em que a sessão número cinco, correspondente à atividade do testemunho, teve de ser adiada devido à indisponibilidade dos convidados para a data prevista decidindo-se então antecipar a sessão número seis e trocar assim

a ordem destas duas sessões. Desta forma, devido à situação de pandemia, não foi implementado metade do programa, das sessões planeadas e das questões temáticas previstas, pois apenas foi trabalhada a temática referente à igualdade de género.

Devido a esta situação e tendo em conta que cinco sessões não foram implementadas, em sua substituição estabeleceram-se duas sessões para os participantes realizarem na sua habitação, isto é à distância, com o apoio dos pais. Estas duas sessões foram: a elaboração de um cartaz de promoção da igualdade de género e a implementação do instrumento de avaliação. Para a segunda atividade enviou-se para os pais por via eletrónica os materiais necessários para a realização da mesma, ou seja, o questionário de avaliação do programa referente à temática da igualdade de género. Assim na totalidade o programa dividiu-se não em dez sessões, como inicialmente estava previsto, mas em apenas sete. Apresenta-se de seguida a planificação das sessões do programa que de facto se realizaram.

Tabela 5- Planificação das sessões do programa que efetivamente se realizaram

Sessão	Atividade/Descrição	Objetivos	Recursos Humanos/Materiais	Calendarização
1 (Sessão Presencial)	<u>Apresentação do programa</u> Breve apresentação sobre a descrição do programa, objetivos e eventuais regras que se devem cumprir por todos os participantes.	- Dar a conhecer aos participantes o programa e o modo como este se vai desenvolver.	-Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1º Secção; -Grupo de crianças (GE); - Materiais que serão utilizados ao longo do programa (jogo da memória, cartas “Viver em Igualdade”, livro infantil “Bullying? Xeque-mate!”); - Covil (Local de atividades da 1º secção- Lobitos).	11 De Janeiro de 2020 Duração máxima de 1h15

	<p><u>Implementação dos instrumentos de diagnóstico</u></p> <p>O dinamizador entrega os instrumentos de diagnóstico aos participantes e assim que terminem procede à sua recolha. Para os participantes que não sabem ler e/ou escrever o dinamizador realiza as questões oralmente, grava as suas respostas e por fim preenche os instrumentos de acordo com as respostas dadas por estes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar os participantes do programa; - Compreender como os participantes fazem distinção entre meninos e meninas relativamente ao que identifica cada um destes, às prendas que dariam a cada um e à existência ou não de brinquedos e brincadeiras especificadas para cada um; - Compreender como os participantes fazem distinção entre homens e mulheres em relação a situações habituais do dia-a-dia realizadas por estes e à existência ou não de profissões específicas para cada um; - Detetar a existência de estereótipos de género; - Avaliar os níveis de <i>bullying</i> na escola e nas atividades escutistas; - Verificar se os participantes apresentam competências sociais; - Perceber se os participantes sabem em que consiste o <i>bullying</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1ª Secção; - Grupo de crianças (GE); - Instrumentos de diagnóstico; - Material de escrita (lápiz, caneta); - Gravador de áudio (telemóvel); - Covil (Local de atividades da 1ª secção- Lobitos). 	
<p>2 (Sessão Presencial)</p>	<p><u>Jogo do Extraterrestre</u></p> <p>Nesta atividade o dinamizador começa por explicar aos participantes que é um extraterrestre, que não sabe o que é um menino nem uma</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar/ descrever a figura masculina (menino) e a figura feminina (menina); - Promover o trabalho de equipa bem como a comunicação; - Compreender que há características que 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1ª Secção; - Grupo de crianças (GE); - 1 Cartolina branca; - Material de escrita (lápiz, 	<p>18 De Janeiro de 2020</p> <p>Duração máxima de 1h15</p>

	<p>menina e precisa que estes lhes expliquem. Posteriormente o dinamizador divide o grupo de participantes em dois grupos mais pequenos (mistos), em que um ficará responsável por explicar o que é um menino e o outro responsável por explicar o que é uma menina. Entrega metade de uma cartolina branca a cada um dos grupos, para que estes possam desenhar de modo a facilitar a comunicação.</p> <p>Em seguida cada um dos grupos reúne por 15 a 20 minutos para desenhar o que entendem por uma menina e por um menino e pensar como vão explicar ao extraterrestre o que é um menino e o que é uma menina. Passado este tempo, um dos grupos começa a apresentar os seus resultados, enquanto o outro grupo assiste junto do extraterrestre. Assim que termina os grupos trocam de posição.</p> <p>No final da atividade o dinamizador conversa/debate com os participantes sobre as características apresentadas (que podem ser iguais para os dois géneros), os estereótipos de género presentes e as consequências desses estereótipos.</p>	<p>são coincidentes aos dois sexos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar o conceito de sexo do conceito de género; - Identificar estereótipos de género; - Identificar consequências dos estereótipos de género. 	<p>canetas de feltro, marcadores);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Câmara /telemóvel; - Covil (Local de atividades da 1ª secção- Lobitos). 	
--	---	---	---	--

<p>3 (Sessão Presencial)</p>	<p><u>Desenho</u></p> <p>Em primeiro lugar divide-se as folhas A4, uma para cada participante, em duas partes. De seguida o dinamizador entrega as respetivas folhas e pede aos participantes que desenhem de um lado da folha uma atividade que o pai normalmente faça em casa e do outro lado uma atividade que a mãe normalmente faça em casa. Posteriormente este questiona as crianças sobre qual dos lados se identificam mais e o porquê; se tem irmãos do sexo oposto, e caso tenham, pergunta-lhes com qual dos lados o irmão ou irmã se identifica mais. Após a realização desta atividade o dinamizador efetua ainda uma conversa/debate com os participantes no sentido de perceber quem devem realizar as tarefas domésticas e o porquê; se podem ser realizadas tanto por homens e por mulheres e o porquê.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar qual o papel desempenhado pela mãe/ pelo pai em casa; - Perceber com qual dos papéis (pai ou mãe) o participante se identifica mais; - Verificar a existência ou inexistência de uma relação entre o sexo do participante e o papel desempenhado pelo pai ou mãe com o qual se identifica; - Apurar se existe influência por parte dos pais no pensamento das crianças sobre os papéis desempenhados pelo género masculino e feminino na habitação; - Promover competências sociais (empatia, comunicação, respeito e aceitação pela diferença de opinião e capacidade de resolver conflitos). 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1º Secção; -Grupo de crianças (GE); - Folhas brancas A4 (número consoante o número de participantes); - Material de escrita (lápiz, canetas de feltro, marcadores); - Cartas “Viver em Igualdade” da CIG; - Câmara /telemóvel; - Covil (Local de atividades da 1º secção- Lobitos). 	<p>25 De Janeiro de 2020 Duração máxima de 1h15</p>
<p>4 (Sessão Presencial)</p>	<p><u>Jogo da memória</u></p> <p>Primeiramente colocam-se todas as cartas do jogo (pares de profissões em que numa das cartas a profissão é desempenhada por um homem e na outra carta a mesma profissão é</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Encontrar pares de cartas iguais; - Estimular a memória e o raciocínio; - Demonstrar que não há profissões só de homens nem só de mulheres; - Demonstrar que não há brinquedos só 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1º Secção; -Grupo de crianças (GE); - Jogo da memória (cartas); - Cartas “Viver em Igualdade” da CIG; 	<p>1 De Fevereiro de 2020 Duração máxima de 1h15</p>

	<p>desempenhada por uma mulher) viradas para baixo e estabelece-se a ordem pela qual os participantes vão jogar. De seguida cada um dos participantes, aquando da sua vez vira duas cartas. Caso sejam iguais guarda-as consigo e conta um ponto. Caso sejam diferentes volta a virá-las para baixo. Quando os participantes tiverem encontrado todos os pares o jogo termina. Posteriormente o dinamizador realiza uma pequena reflexão com os participantes, onde este realiza algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gostaram do jogo? • Acharam alguma diferença neste jogo relativamente aos jogos de memória tradicionais? Se sim, qual? • Há profissões que só as mulheres podem ter? Se sim, quais? Porquê? • Há profissões que só os homens podem ter? Se sim, quais? Porquê? <p>Tendo em conta que um dos pares deste jogo remete para a utilização igualitária de brinquedos entre meninas e meninos, pois uma carta apresenta uma menina a brincar com</p>	<p>para meninas nem só para meninos;</p> <p>- Promover competências sociais (trabalho em equipa, comunicação, respeito e aceitação pela diferença de opinião e capacidade de resolver conflitos).</p>	<p>- Câmara /telemóvel;</p> <p>- Covil (Local de atividades da 1º secção- Lobitos).</p>	
--	--	---	---	--

	uma boneca e a sua carta correspondente apresenta um menino a brincar com a mesma boneca, discute-se também na reflexão a existência ou não de brinquedos só para meninas e só para meninos.			
5 (Sessão Presencial)	<p><u>Vídeos</u></p> <p>Esta atividade inicia-se com uma breve explicação por parte do dinamizador sobre o grande tema (desigualdade de direitos associada à desigualdade de género) que irá ser abordado ao longo dos vídeos. Posteriormente o dinamizador coloca o primeiro vídeo, designado por “Desigualdade de Género no Olhar das Crianças” e depois de este terminar analisa com os participantes o vídeo em questão. Ao longo da atividade o dinamizador segue sempre esta sequência: primeiro o vídeo e depois a análise do mesmo, totalizando quatro vídeos: “Desigualdade de Género no Olhar das Crianças”, “O Desafio da Igualdade”, “O Campeonato de Videogame (ONU)” e “Desigualdade de Género para Crianças”. Para a análise de cada um dos vídeos o dinamizador segue algumas orientações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar que existe desigualdade de género, ao nível da recompensa (salário) entregue pela realização da mesma tarefa; - Denotar que existem desigualdades de direitos e de oportunidades entre géneros; - Mostrar que existe desigualdade de responsabilidades e de tarefas em função do género; - Relacionar a desigualdade de género com as relações de poder existentes na sociedade; - Compreender que não deve haver distinção entre géneros relativamente às brincadeiras; - Relacionar a desigualdade de género com situações de violência (<i>bullying</i>); - Identificar características de meninas e de meninos; - Perceber que não há características definidas para meninas e para meninos; 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamizador/ Chefe de Unidade da 1ª Secção; -Grupo de crianças (GE); -Vídeo “Desigualdade de Género no Olhar das Crianças”; - Vídeo “O Desafio da Igualdade” - Vídeo “ O Campeonato de Videogame (ONU) ” - Vídeo “Desigualdade de Género para Crianças” - Computador; - Projetor; - Colunas; - Câmara /telemóvel; - Covil (Local de atividades da 1ª secção- Lobitos). 	15 De Fevereiro de 2020 Duração máxima de 1h15

	tendo em conta o foco de cada vídeo.	- Promover competências sociais (empatia, comunicação, respeito e aceitação pela diferença de opinião e capacidade de resolver conflitos).		
6 (Sessão à distância)	<p><u>Elaboração de um cartaz síntese do programa</u></p> <p>Nesta atividade os participantes são desafiados a elaborar um cartaz em folha A4 sobre as várias atividades que se desenvolveram ao longo do programa, e em especial sobre a temática da igualdade de género (única temática trabalhada). Assim ao elaborarem o cartaz os participantes podem fazer desenhos ou escrever frases relacionadas com as características dos homens e das mulheres, com a realização das tarefas domésticas e com as profissões, os brinquedos e as brincadeiras.</p>	<p>- Promoção da igualdade de género;</p> <p>- Prevenir estereótipos de género;</p> <p>- Potenciar a autonomia dos participantes;</p>	<p>-Grupo de crianças (GE);</p> <p>- Folhas A4 (número consoante o número de participantes);</p> <p>- Material de escrita (lápis, canetas de feltro, marcadores);</p> <p>- Habitação de cada participante.</p>	Duração máxima de 1h15
7 (Sessão à distância)	<p><u>Implementação do instrumento de avaliação</u></p> <p>Nesta última atividade, os participantes que sabem ler e escrever preenchem o instrumento de avaliação referente à temática da igualdade de género de forma autónoma. Em relação ao</p>	<p>- Caracterizar os participantes do programa;</p> <p>- Compreender como os participantes fazem distinção entre meninos e meninas relativamente ao que identifica cada um destes, às prendas que dariam a cada um e à existência ou não de brinquedos e brincadeiras</p>	<p>-Grupo de crianças (GE);</p> <p>- Pais e/ou irmãos dos participantes;</p> <p>- Instrumento de avaliação;</p> <p>- Material de escrita (lápis, caneta);</p> <p>- Habitação de cada participante.</p>	Duração máxima de 1h15

	<p>participante que não sabe ler nem escrever um dos seus pais e/ou irmão preenche com as respostas dadas por este.</p>	<p>específicas para cada um;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender como os participantes fazem distinção entre homens e mulheres em relação a situações habituais do dia-a-dia realizadas por estes e à existência ou não de profissões específicas para cada um; - Detetar a existência de estereótipos de género; - Perceber se os participantes continuam a fazer distinção entre meninos e meninas e entre homens e mulheres nas diversas temáticas referidas nos objetivos anteriores; - Compreender se a frequência de estereótipos de género se manteve igual, se diminui ou se aumentou; - Avaliar as alterações e os benefícios que a implementação do programa trouxe aos participantes; - Avaliar as aprendizagens adquiridas pelos participantes ao longo do programa; - Obter a opinião dos participantes relativamente ao programa, em geral, e às atividades, em particular. 		
--	---	---	--	--

A sessão número seis (primeira sessão à distância) teve como atividade a elaboração de um cartaz em folha A4 sobre as várias atividades que se desenvolveram ao longo do programa, e em especial sobre a temática trabalhada (da igualdade de género). Assim na elaboração deste cartaz poderiam fazer desenhos ou escrever frases relacionados com as características dos homens e das mulheres, com a realização das tarefas domésticas e com as profissões, os brinquedos e as brincadeiras.

A sessão número sete (segunda sessão à distância), a implementação do questionário de avaliação referente à temática da igualdade de género, consistiu no preenchimento do questionário referido pois tendo em conta que a temática do *bullying* não foi trabalhada como inicialmente previsto não se considerou pertinente voltar a aplicar o questionário de avaliação referente a esta última temática a nenhum dos três grupos. Os participantes que sabiam ler e escrever preencheram os questionários de modo autónomo e em relação ao participante que não sabia ler nem escrever foram os seus pais que preencheram com as respostas deste. Na altura em que o GE realizou o preenchimento do respetivo questionário de avaliação também as crianças do GC o fizeram.

Posteriormente à implementação dos questionários de diagnóstico aos três grupos participantes (GE, GC e GV) e dos questionários de avaliação aos dois grupos mais novos (GE e GC) realizou-se o tratamento dos dados obtidos através destes instrumentos. Para o tratamento dos dados das respostas às perguntas abertas foi utilizada a técnica da análise de conteúdo. Segundo Stemler (2001) citado por Esteves (2006, p.107) esta é “uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação”. As categorias de conteúdo foram criadas através de procedimentos abertos, ou seja, surgiram dos próprios dados. Desta forma, desde os primeiros dados analisados até aos últimos as categorias mantêm-se sempre como temporárias, pois à medida que os dados são analisados as categorias podem alterar-se (Esteves, 2006). Os dados analisados podem ser classificados como unidades de registo pois estas podem ser definidas como “o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria” (Esteves, 2006, p.114). No capítulo seguinte, referente à apresentação dos resultados, será possível analisar em concreto esta técnica.

CAPÍTULO 7 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

7.1 CONCEÇÕES SOBRE GÉNERO ANTES DO PROGRAMA

A tabela 6 apresenta os enunciados do GE e do GC no que se refere ao que consideram serem as diferenças entre meninos e meninas antes do programa. Foi possível identificar quatro categorias, relativamente ao primeiro grupo, que remetiam para o nome atribuído à criança (de menino ou de menina); o tipo de vestuário, penteado e acessórios a estes associados; as atividades que gostam de fazer (nomeadamente jogos e brincadeiras) e algumas características de personalidade. Para o segundo grupo foi possível identificar cinco categorias, sendo que estas remetiam para o tipo de vestuário, penteado e acessórios; as características de personalidade; as características biológicas, anatómicas e fisiológicas dos meninos e das meninas; o género com que se identificam e para a não identificação de diferenças entre ambos os sexos. Das categorias identificadas apenas duas são coincidentes aos dois grupos de participantes, ou seja, a categoria que remete para o vestuário, penteado e acessórios e a categoria que remete para as características de personalidade.

Tabela 6- Diferenças entre meninos e meninas enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC antes do programa

Categorias	Frequência GE	Exemplos GE	Frequência GC	Exemplos GC
Nome	1	X1 “o nome”	0	-
Vestuário, Penteado e Acessórios	5	X1 “a roupa” Y1 “cabelo grande” Y2 “o menino não tem cabelo longo” Y2 “as meninas têm laços” Y3 “uma menina tem o cabelo loiro grande”	2	X5 “uma menina tem o cabelo comprido e o menino tem o cabelo curto.” Y5 “Uma menina (...) tem uma maneira de vestir”
Atividades	2	X2 “um menino é uma pessoa que gosta muito de jogar à bola” X3 “menino que joga à bola”	0	-
Características de Personalidade	3	X2 “uma menina é uma pessoa vaidosa” X3 “uma menina é pirosa” Y3 “um menino é um amigo”	1	Y5 “Uma menina é feminina (...), menino é igual é homem.”
Características biológicas,	0	-	2	X4 “o corpo e a atitude” Y4 “O menino tem pilinha e a menina não”

anatômicas e fisiológicas				
Género	0	-	1	X6 “São duas pessoas, mas a única coisa que muda é que não são do mesmo género.”
Não identifica diferenças	0	-	1	Y6 “Não há nenhuma diferença.”

Verificou-se que a categoria mais usada, pelos participantes do GE, para diferenciar meninos e meninas foi a relativa ao tipo de vestuário, penteados e acessórios, que foi usada por ambos os sexos embora com prevalência dos rapazes. As raparigas enfatizaram as atividades que consideraram estar associadas aos meninos e as características de personalidade associadas às meninas. Nenhum participante deste grupo se referiu às diferenças nos órgãos sexuais como elemento diferenciador de meninos e meninas. Em relação aos participantes do GC não foi possível identificar a categoria mais usada por estes pois duas das categorias identificadas obtiveram igual número de frequência, sendo estas a relativa ao tipo de vestuário, penteados e acessórios e a relativa às características biológicas, anatômicas e fisiológicas, tendo ambas sido usadas de igual forma por ambos os sexos. Ao contrário do GE, em que nenhum participante referiu o corpo ou os órgãos sexuais como elemento diferenciador de meninos e meninas, no GC dois participantes referiram, sendo estes o X4 e o Y4.

Pelas respostas dadas nesta questão, pelos participantes de ambos os grupos, verifica-se a existência de estereótipos de género, nomeadamente pelo facto destes considerarem que apenas as meninas possuem o cabelo comprido e se vestem de maneira diferente dos meninos, e de que o jogar futebol é uma atividade associada apenas aos meninos.

A tabela 7 evidencia as respostas do GV no que se refere ao que consideram serem as diferenças entre meninos e meninas antes do programa. Foi possível identificar cinco categorias, que remetiam para o género com que se identificam meninos e meninas; as características biológicas, anatômicas e fisiológicas; as características físicas; a não identificação de diferenças entre meninas e meninos, e outras diferenças.

Tabela 7- Diferenças entre meninos e meninas enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GV antes do programa

Categorias	Frequência	Exemplos
Género	1	X8 “Dois géneros de pessoas.”
Características biológicas, anatómicas e fisiológicas	2	Y7 “Um menino é do sexo masculino e uma menina é do sexo feminino. Os órgãos genitais estabelecem essa diferença.” Y8 “A diferença é o sexo. O menino é do sexo masculino e a menina é do sexo feminino.”
Características físicas	1	Y9 “Para mim só existe algumas diferenças como a nível de força”
Não identifica diferenças	1	X7 “O menino é uma pessoa igual à menina”
Outros	1	Y9 “(...) a nível de respeito.”

Constatou-se que a categoria mais usada, pelos participantes do GV, para diferenciar meninos e meninas foi a relativa às características biológicas, anatómicas e fisiológicas, usada apenas por elementos do sexo masculino. As raparigas referiram o género ou a não existência de diferenças. Através das respostas dadas verifica-se a existência de estereótipos de género em alguns participantes, nomeadamente um participante considera que meninos e meninas não são respeitados da mesma forma.

Comparando as respostas dadas pelos dois grupos de participantes mais novos (GE e GC) com as respostas dadas pelo grupo dos elementos mais velhos (GV) evidencia-se que os grupos mais novos identificaram, maioritariamente, categorias diferentes em relação às identificadas pelo grupo de participantes mais velhos. Apenas três categorias foram coincidentes a ambas as faixas etárias, ou seja, as que remetiam para o género, para às características biológicas, anatómicas e fisiológicas e para a não identificação de diferenças, tendo mesmo a frequência identificada em cada uma destas categorias sido igual em ambas as faixas etárias. É de destacar que tanto as crianças mais novas como as crianças mais velhas referiram os órgãos sexuais como elemento diferenciador de meninas e meninos.

A tabela 8 expressa os enunciados do GE e do GC relativamente às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninas e meninos antes do programa. No que diz respeito às ofertas que os participantes do GE consideram serem mais ou menos adequadas para meninas foi possível identificar cinco categorias que remetiam para acessórios e para produtos de estética (jóias, perfumes e maquilhagem) a estas associados; brinquedos com que gostam de

brincar (fábrica, bonecas e bonecos de peluche, e bicicleta) e comida e doces. Em relação às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninos foi possível identificar três categorias que remetiam para brinquedos com que gostam de brincar e que estão a si associados (legos, bola de futebol e carros). Relativamente às ofertas que os participantes do GC consideram serem mais ou menos adequadas para meninas foi possível identificar cinco categorias que remetiam para acessórios e para produtos de estética (jóias, perfumes e maquilhagem) a estas associados; brinquedos com que gostam de brincar (bonecas e bonecos de peluche); comida e doces; o tipo de vestuário a estas associado e flores. No que diz respeito às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninos foi possível identificar cinco categorias que remetiam para brinquedos com que gostam de brincar (bola de futebol, pistola e jogos); comida e doces; e para o tipo de vestuário a estes associado. Das categorias identificadas, nas ofertas para meninas, três são coincidentes aos dois grupos de participantes, ou seja, a categoria que remete para os acessórios e para os produtos de estética (jóias, perfumes e maquilhagem) a estas associados, a que remete para os brinquedos com que gostam de brincar (bonecas e bonecos de peluche) e a que se refere à comida e aos doces. Nas ofertas para meninos apenas uma das categorias é coincidente aos dois grupos, isto é, a categoria que remete para a bola de futebol.

Tabela 8- Prendas para meninas e para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC antes do programa

	Categorias	Frequência GE	Exemplos GE	Frequência GC	Exemplos GC
Para Menina	Jóias, Perfumes e Maquilhagem	2	X1 “dou um perfume porque eu tenho muitos perfumes” X3 “daria um colar porque é uma rapariga”	2	Y5 “Dava-lhe (...) um perfume porque as meninas gostam.” Y6 “Um colar porque ela gosta.”
	Fábrica	1	X2 “dava uma fábrica porque eu tenho amigas que gostam de fábricas”	0	-
	Bonecas e Bonecos de Peluche	1	Y1 “boneca porque a menina ia gostar”	3	X5 “Um peluche, porque são fofinhos.” X6 “Daria um peluche de unicórnio, porque são muito fofos.” Y4 “Uma boneca! Porque gostam bastante.”
	Bicicleta	1	Y2 “uma bicicleta. Porque as meninas	0	-

			gostam de andar de bicicleta”		
	Comida e Doces	1	Y3 “um chocolate porque ela gostava de chocolates. Toda a gente gosta de chocolates”	1	X4 “daria uma tablete, (...), comida, porque não é só para os outros que ganham muitas coisas.”
	Vestuário	0	-	1	X4 “roupa”
	Flores	0	-	1	Y5 “Dava-lhe uma flor (...) porque as meninas gostam.”
Para Menino	Legos	1	X1 “dou uns legos porque é mais fácil de encontrar”	0	-
	Bola de Futebol	3	X2 “dava uma bola de futebol porque eles gostam de jogar à bola” X3 “daria uma bola de futebol porque é um menino” Y2 “uma bola de futebol porque gostam de jogar futebol”	2	Y5 “uma bola, os rapazes gostam mais.” Y6 “Uma bola porque eles gostam.”
	Carro	2	Y1 “carro porque os meninos gostam de carros. Porque sonham em conduzir” Y3 “um carro de polícia porque os meninos querem carros”	0	-
	Pistola	0	-	2	X5 “Uma <i>nerf</i> , porque são de meninos.” X6 “Daria uma pistola, porque gostam de pistolas.”
	Jogos	0	-	2	Y4 “Um jogo, de vídeo, didático” Y5 “Jogos (...), os rapazes gostam mais.”
	Comida e Doces	0	-	1	X4 “comidas”
	Vestuário	0	-	1	X4 “Eu daria roupas (...) porque não é só os outros que ganham muita coisa.”

Verificou-se que a categoria mais usada, pelos participantes do GE, relativamente às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninas foi a referente aos acessórios e aos produtos de beleza e estética (jóias, perfumes e maquilhagem) a estas associados. Esta categoria, com um total de duas respostas, foi usada apenas por raparigas, tendo assim os

rapazes usado com prevalência as restantes categorias, à exceção da categoria referente à fábrica (de culinária). Em relação às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninos, a categoria mais usada foi a referente à bola de futebol, que foi usada por ambos os sexos embora com prevalência das raparigas. Os rapazes enfatizaram a categoria referente aos carros.

As respostas dadas tanto pelos rapazes como pelas raparigas do GE, em termos das ofertas para meninas, demonstram a existência de estereótipos de género pois a maioria das respostas incidu nas categorias referentes às jóias, aos perfumes e à maquilhagem, à fábrica (de culinária) e às bonecas e aos bonecos de peluche, ou seja, incidiram em objetos/brinquedos associados ao sexo feminino. O mesmo acontece relativamente às respostas dadas pelos rapazes e pelas raparigas, em termos das ofertas para meninos, pois as suas respostas incidiram essencialmente nas categorias referentes à bola de futebol e aos carros, novamente brinquedos associados ao sexo masculino. Verifica-se também estereótipos de género no sentido em que as ofertas que os participantes enunciaram para meninas diferem das que enunciaram para meninos.

A categoria mais usada, pelos participantes do GC, relativamente às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninas foi a referente às bonecas e aos bonecos de peluche tendo sido usada com prevalência das raparigas. Os rapazes enfatizaram a categoria referente aos acessórios e aos produtos de beleza e estética (jóias, perfumes e maquilhagem) associados às meninas. Em relação às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninos não foi possível identificar a categoria mais usada, pois três das categorias identificadas registaram igual frequência (três respostas cada), sendo estas as referentes à bola de futebol, à pistola e aos jogos. Destas três categorias a primeira (bola de futebol) e a última (jogos) foram usadas com prevalência dos rapazes e a segunda (pistola) foi usada com prevalência das raparigas.

Tal como as respostas dadas pelas crianças do GE também as respostas dadas pelas crianças do GC, em termos das ofertas para meninas, evidenciam estereótipos de género pois a maioria das respostas incidu na categoria referente às bonecas e aos bonecos de peluche, ou seja, incidiram em brinquedos associados ao sexo feminino. O mesmo se verifica relativamente às respostas dadas pelos rapazes e pelas raparigas, em termos das ofertas para meninos, pois as respostas que incidiram na categoria referente à bola de futebol incidiram consequentemente num brinquedo que está tradicionalmente associado ao sexo masculino. Contudo, ao contrário do GE em que as ofertas que os participantes enunciaram para meninas foram totalmente diferentes das que enunciaram para meninos, no GC duas das ofertas/categorias identificadas (comida e doces, e vestuário) foram iguais para ambos os sexos, tendo mesmo sido enunciadas

pelo mesmo participante (X4). Assim enquanto as respostas dos participantes do GE, ao serem totalmente diferentes, evidenciam claramente a existência de estereótipos de gênero as respostas do GC evidenciam igualmente estereótipos de gênero mas em menor proporção, pois apesar de duas categorias serem coincidentes aos dois sexos as restantes três categorias não o são.

A tabela 9 expõe as respostas do GV no que respeita às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninas e meninos antes do programa. Foi possível identificar três categorias, quanto às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninas, que remetiam para os acessórios e para os produtos de estética (jóias, perfumes e maquilhagem) a estas associados; os gostos pessoais do destinatário e para a não identificação de uma oferta em concreto (não sabe). No que respeita às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninos foi possível identificar, igualmente, três categorias que remetiam para brinquedos com que gostam de brincar e que estão a si associados (bola de futebol); os gostos pessoais do destinatário e tipo de vestuário.

Tabela 9- Prendas para meninas e para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GV antes do programa

	Categorias	Frequência	Exemplos
Para Menina	Jóias, Perfumes e Maquilhagem	3	X7 “Um perfume porque eu sei que ela gosta.” Y8 “Maquilhagem porque é o que mais usam.” Y9 “Eu daria um colar. Porquê, porque as meninas são sempre muito mais vaidosas e gostam destas coisas.”
	Gostos pessoais do destinatário	1	Y7 “Dava-lhe algo que soubesse que ela gostasse. Porque sabia que ia gostar do presente.”
	Não sabe	1	X8 “Não sei, depende se a conhecesse.”
Para Menino	Bola de Futebol	3	X7 “Uma bola porque eu sei que eles gostam.” X8 “Depende da maneira como era, mas provavelmente uma bola de futebol.” Y8 “Bola de futebol porque é o que mais usam.”
	Gostos pessoais do destinatário	1	Y7 “Dava-lhe algo que soubesse que ele gostasse. Porque teria a certeza de que ia gostar do presente.”
	Vestuário	1	Y9 “Eu daria uma t-shirt. Porquê, porque é menino ou seja os rapazes são sempre mais simples.”

Constatou-se que a categoria mais usada, pelos participantes do GV, quanto às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninas foi a referente aos acessórios e aos produtos de estética (jóias, perfumes e maquilhagem) a estas associados, que foi usada por ambos os sexos embora com prevalência dos rapazes. No que respeita às ofertas que consideram

serem mais ou menos adequadas para meninos a categoria mais usada foi a referente à bola de futebol, que apesar de utilizada por ambos os sexos as raparigas enunciaram-na com uma maior prevalência. As respostas dadas pelos participantes do GV demonstram a existência de estereótipos de género no sentido em que, tanto em relação às ofertas para as meninas como em relação às ofertas para os meninos, a maioria das respostas incidiu na categoria referente aos acessórios e aos produtos de estética (jóias, perfumes e maquilhagem) e na categoria referente à bola de futebol, ou seja, incidiram em objetos/brinquedos associados ao sexo feminino e masculino, respetivamente. Verifica-se também estereótipos de género no sentido em que as ofertas que os participantes enunciaram para meninas diferem das que enunciaram para meninos.

Efetuando uma comparação entre as respostas dadas pelos dois grupos de participantes mais novos (GE e GC) e as respostas dadas pelo grupo de elementos mais velhos (GV) destaca-se o seguinte: em ambas as idades a categoria referente aos acessórios e aos produtos de estética e de beleza foi enunciada, tendo mesmo sido uma das categorias que registou uma maior frequência nas crianças mais novas tal como se verifica nas crianças mais velhas; bem como a categoria referente à bola de futebol, que também foi a usada com uma maior prevalência em ambas as idades, e a categoria referente ao tipo de vestuário. O que demonstra que tanto as crianças mais novas como as crianças mais velhas evidenciam estereótipos de género no sentido em que as suas ofertas incidem em objetos/brinquedos associados ao sexo feminino e masculino, respetivamente, e no sentido em que também ambos enunciam ofertas diferentes para meninas e meninos.

A tabela 10 apresenta as respostas do GE e do GC a respeito da existência ou da inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelas meninas e apenas utilizados pelos meninos bem como dos brinquedos que consideram serem apenas utilizados por cada um destes, antes do programa. Foi assim possível verificar, para ambos os sexos (meninas e meninos) do GE, três categorias que apontavam para a inexistência de brinquedos; a existência de alguns brinquedos e a existência clara de brinquedos. Para o GC foi possível verificar, para ambos os sexos, duas categorias que apontavam para a inexistência de brinquedos e para a existência clara de brinquedos, ou seja, apenas uma das categorias não foi coincidente aos dois grupos.

Tabela 10- Brinquedos só para meninas e só para meninos enunciados pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC antes do programa

	Categorias	Frequência GE	Exemplos GE	Frequência GC	Exemplos GC
Para Meninas	Não	4	X1 “Não porque há também brinquedos para os meninos” X3 “Não porque todos merecemos brinquedos” Y1 “Não. Todos os brinquedos do mundo para todas as crianças” Y3 “Não. As meninas também brincam com carros de meninas”	3	X5 “Não, todos podem brincar.” X6 “Não, porque brinquedos de menina também dão para menino.” Y4 “Não! Porque se pode brincar com tudo.”
	Alguns	1	Y2 “Há alguns porque elas gostam de brincar, loiças, bonecas”	0	-
	Sim	1	X2 “Sim porque todas as crianças têm brinquedos próprios”	3	X4 “Há brinquedos para meninas porque construíram. (...) bonecas, tabletes, telemóveis, carrinhos de bebés.” Y5 “Acho que as bonecas são só para meninas, os estojos de maquilhagem.” Y6 “Sim, barbies porque os meninos não gostam.”
Para Meninos	Não	3	X1 “Não porque também há para as meninas” X3 “Não porque eles são rapazes” Y1 “Não. São para todas as crianças”	3	X5 “Não, todos podem brincar.” X6 “Não, porque brinquedos de menino também dão para menina.” Y4 “Não! Porque se pode brincar com tudo.”
	Alguns	1	Y2 “Há alguns porque eles gostam de brincar com: futebol, ténis, padel”	0	-
	Sim	2	X2 “Sim porque todos são iguais” Y3 “Sim. Carros, motos. As motos só os meninos é que gostam e brincam”	3	X4 “Há brinquedos para meninos porque construíram. (...) carros, motos, aviões, barcos, carros dos bombeiros e telemóveis.”

					<p>Y5 “Os carrinhos no meu ver são só para meninos mas muitas vezes as meninas gostam de brincar.”</p> <p>Y6 “Sim, bola de futebol porque não gostam as meninas.”</p>
--	--	--	--	--	---

Verificou-se que a categoria mais usada pelos participantes do GE, a respeito da existência ou da inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelas meninas, foi a relativa à inexistência de brinquedos específicos para estas, tendo sido usada igualmente por rapazes e raparigas. Da mesma forma a categoria mais usada a respeito da existência ou da inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelos meninos foi a relativa à inexistência de brinquedos específicos para estes, tendo sido usada por ambos os sexos contudo com prevalência das raparigas.

Através das respostas dos participantes verifica-se a existência de alguns estereótipos de género. Isto no sentido em que apesar de a maioria dos participantes do GE referir que não há brinquedos que sejam apenas para meninas, um dos participantes referiu que há alguns como “loijas, bonecas” (Y2). O mesmo se verifica relativamente aos brinquedos apenas para meninos pois um dos participantes referiu que há alguns como “futebol, ténis, padel” (Y2) e outro referiu que sim e deu como exemplos “carros, motas” (Y3). Desta forma os participantes enunciaram brinquedos que estão tradicionalmente associados ao sexo feminino e masculino, respetivamente.

Para os participantes do GC, quer ao nível da existência ou da inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelas meninas quer ao nível da existência ou da inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelos meninos, não foi possível identificar a categoria mais usada por estes. Isto no sentido em que ambas as categorias identificadas, para ambos os sexos, registaram uma frequência igual (de três respostas cada). É de destacar que as categorias que remetem para a inexistência de brinquedos apenas para meninas e apenas para meninos foram usadas com prevalência das raparigas e as categorias que remetem para a existência de brinquedos apenas para meninas e apenas para meninos foram usadas com prevalência dos rapazes.

As respostas dos participantes do GC também demonstram a existência de alguns estereótipos de género, principalmente as que incidem nas categorias que remetem para a existência de brinquedos apenas para meninas e apenas para meninos. No que diz respeito aos brinquedos que sejam utilizados pelas meninas os participantes deram como exemplo: bonecas

(X4 e Y5), carrinhos de bebês (X4), maquiagem (Y5) e *barbies* (Y6), ou seja, brinquedos associados ao sexo feminino. No que diz respeito aos brinquedos que sejam apenas utilizados pelos meninos os participantes deram como exemplos: carros (X4 e Y5), motos (X4) e bolas de futebol (Y6), isto é, brinquedos associados ao sexo masculino.

A tabela 11 apresenta os enunciados do GV a respeito da existência ou da inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelas meninas e apenas utilizados pelos meninos bem como dos brinquedos que consideram serem apenas utilizados por cada um destes, antes do programa. Foi assim possível verificar, para ambos os sexos (meninas e meninos) duas categorias que apontavam para a inexistência de brinquedos e para a existência de brinquedos.

Tabela 11- Brinquedos só para meninas e só para meninos enunciados pelos participantes de ambos os sexos do GV antes do programa

	Categorias	Frequência	Exemplos
Para Meninas	Não	2	X7 “Não. Todos têm o direito de brincar com o que quiserem.” X8 “Eu acho que não há mas há muita gente que acha que bonecas (ex.) é para meninas só.”
	Sim	3	Y7 “Há. Maquiagem por exemplo. Porque as meninas são mais vaidosas que os meninos. Como exemplo a maquiagem, verniz para as unhas.” Y8 “Sim. Barbie e bonecas.” Y9 “Sim, é verdade. Há brinquedos só para meninas. Porquê, porque gostam de outras coisas que os rapazes não gostam tal como bonecas, bebês, entre outros.”
Para Meninos	Não	2	X7 “Não. Todos têm o direito de brincar com o que quiserem.” X8 “Eu acho que não há mas há muita gente que acha que carros (ex.) é só para meninos.”
	Sim	3	Y7 “Também há brinquedos para rapazes. Tratores, carros. Porque os rapazes gostam de outras coisas como por exemplo skate, tratores e carros como já tinha mencionado.” Y8 “Sim. Carros.” Y9 “Sim, é verdade. Há brinquedos só para meninos. Porquê, porque os meninos gostam de outras coisas que as meninas não gostam tal como motos, carros, entre outros.”

Constatou-se que a categoria mais usada pelos participantes do GV, quer a respeito da existência ou da inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelas meninas quer a respeito da existência ou da inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelos meninos, foi a relativa à existência de brinquedos específicos para cada sexo. Esta categoria foi usada com prevalência dos rapazes (tendo mesmo sido usada pela totalidade dos elementos do sexo masculino do GV), pois as raparigas enfatizaram a restante categoria, ou seja, a relativa à

inexistência de brinquedos específicos para meninas e para meninos. Assim as respostas dadas pelos participantes do sexo masculino evidenciam claramente a existência de estereótipos de género pois para além destes enunciarem a existência de brinquedos só para meninas e só para meninos deram como exemplos, “maquilhagem, verniz para as unhas” (Y7), “*barbie* e bonecas” (Y8) e “bonecas, bebés” (Y9) para meninas e “tratores, carros, (...) *skate*” (Y7), “carros” (Y8) e “motas, carros” (Y9) para meninos. É de realçar que todos os exemplos remetem para acessórios/brinquedos associados ao sexo feminino e masculino, respetivamente.

Realizando uma comparação entre as respostas dadas pelos dois grupos de participantes mais novos (GE e GC) e as respostas dadas pelo grupo dos elementos mais velhos (GV) verifica-se, em primeiro lugar, que as categorias enunciadas pelas crianças mais velhas foram também enunciadas pelas crianças mais novas e, em segundo lugar, que as respostas das crianças mais velhas evidenciam mais estereótipos de género do que as respostas dadas pelas crianças mais novas. Enquanto os elementos mais novos referiram, na sua maioria, que não existem brinquedos só para meninas nem só para meninos os elementos mais velhos referiram, na sua maioria, que existem brinquedos só para meninas e só para meninos. Assim as crianças mais velhas apresentam uma visão mais estereotipada que as crianças mais novas, nesta temática em particular.

A tabela 12 evidencia as respostas do GE e do GC no que se refere à existência ou à inexistência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelas meninas e apenas brincadas pelos meninos bem como das brincadeiras que consideram serem apenas brincadas por cada um destes, antes do programa. Foi assim possível verificar, para ambos os sexos (meninas e meninos) do GE e do GC, duas categorias que apontavam para a inexistência de brincadeiras e para a existência de brincadeiras.

Tabela 12- Brincadeiras só para meninas e só para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC antes do programa

	Categorias	Frequência GE	Exemplos GE	Frequência GC	Exemplos GC
Para Meninas	Não	4	X1 “Não, as brincadeiras são de todos.” X2 “Não porque todos somos iguais.” X3 “Não porque algumas gostam de jogar futebol.”	3	X5 “Não, todos brincamos juntos.” X6 “Não, porque as brincadeiras das meninas também dão para os meninos.” Y4 “Não! Todos podem participar.”

			Y1 “Não. Porque todos podem brincar a tudo.”		
	Sim	2	Y2 “Há porque elas gostam de brincar com bonecas.” Y3 “Sim. Brincar com bonecas, porque secalhar só elas é que gostam.”	3	X4 “Há brincadeiras só para meninas porque existem. Há os jogos da apanhada, escondidas, lencinho da botica.” Y5 “As brincadeiras com bonecas e com maquilhagem são só para meninas.” Y6 “Sim, fazer segredos porque não brincam a mais nada.”
Para Meninos	Não	4	X1 “Não, as brincadeiras são de todos.” X2 “Não porque eles também têm de brincar.” X3 “Não porque alguns gostam de jogar à apanhada.” Y1 “Não. Todos podem brincar a tudo.”	3	X5 “Não, todos brincamos juntos.” X6 “Não, porque as brincadeiras dos meninos também dão para as meninas.” Y4 “Não! Todos podem participar.”
	Sim	2	Y2 “Há porque eles gostam de jogar futebol.” Y3 “Sim, Jogar futebol. Porque eu gosto e os meus amigos também.”	3	X4 “Há brincadeiras para meninos porque existem. Há os jogos da apanhada, escondidas, lencinho da botica.” Y5 “As brincadeiras com carrinhos são só para meninos.” Y6 “Sim, jogar futebol porque as meninas não gostam.”

Verificou-se que a categoria mais usada pelos participantes do GE, quer ao nível da existência ou da inexistência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelas meninas quer ao nível da existência ou da inexistência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelos meninos, foi a relativa à inexistência de brincadeiras específicas para cada sexo. Esta categoria foi usada com prevalência das raparigas (tendo mesmo sido usada pela totalidade de elementos do sexo feminino do GE), pois os rapazes enfatizaram a existência de brincadeiras apenas para meninas e apenas para meninos.

Apesar de a maioria das respostas dos participantes do GE não evidenciarem estereótipos de género, as duas respostas presentes em ambas as categorias que remetiam para a existência

de brincadeiras (apenas para meninas e apenas para meninos) evidenciaram estereótipos de género. Estes participantes referiram como exemplo, relativamente às brincadeiras apenas para meninas o brincar com bonecas e relativamente às brincadeiras apenas para meninos o jogar futebol. Ambos os exemplos remetem para brincadeiras que estão tradicionalmente associadas ao sexo feminino e masculino, respetivamente.

Para os participantes do GC, quer ao nível da existência ou da inexistência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelas meninas quer ao nível da existência ou da inexistência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelos meninos, não foi possível identificar a categoria mais usada por estes. Isto no sentido em que ambas as categorias identificadas, para ambos os sexos, registaram uma frequência igual (de três respostas cada). É ainda de referir que as categorias que remetem para a inexistência de brincadeiras apenas para meninas e apenas para meninos foram usadas com prevalência das raparigas e as categorias que remetem para a existência de brincadeiras apenas para meninas e apenas para meninos foram usadas com prevalência dos rapazes.

Tal como no GE também no GC as respostas presentes em ambas as categorias que remetiam para a existência de brincadeiras apenas para meninas e apenas para meninos evidenciam estereótipos de género. Estes participantes para além de referiram que sim, que existem brincadeiras apenas para meninas, deram como exemplos os “jogos da apanhada, escondidas, lencinho da botica” (X4), as “brincadeiras com bonecas e com maquilhagem” (Y5) e “fazer segredos” (Y6). Em relação às brincadeiras apenas para meninos deram como exemplos “os jogos da apanhada, escondidas, lencinho da botica” (X4), as brincadeiras com carros (Y5) e “jogar futebol” (Y6). O primeiro exemplo referido é igual em ambos os sexos o que demonstra alguma ambivalência na opinião do participante X4. Os restantes exemplos referidos reforçam a existência de estereótipos de género por parte dos participantes do GC no sentido em que remetem para brincadeiras que estão tradicionalmente associadas ao sexo feminino e masculino, respetivamente.

A tabela 13 expressa os enunciados do GV no que se refere à existência ou à inexistência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelas meninas e apenas brincadas pelos meninos bem como das brincadeiras que consideram serem apenas brincadas por cada um destes, antes do programa. Foi assim possível verificar, para ambos os sexos (meninas e meninos) duas categorias que apontavam para a inexistência de brincadeiras e para a existência de brincadeiras.

Tabela 13- Brincadeiras só para meninas e só para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GV antes do programa

	Categorias	Frequência	Exemplos
Para Meninas	Não	3	X7 “Não, qualquer um brinca como quer.” X8 “Acho que não, todos os géneros podem brincar ao que quiserem.” Y7 “As brincadeiras não são tão limitadas. Podem brincar rapazes e raparigas na mesma brincadeira.”
	Sim	2	Y8 “Sim. Bonecas.” Y9 “Sim, porque as meninas são mais sensíveis.”
Para Meninos	Não	3	X7 “Não, qualquer um brinca como quiser.” X8 “Acho que não, todos os géneros podem brincar ao que quiserem.” Y7 “As brincadeiras não são tão limitadas. Podem brincar rapazes e raparigas na mesma brincadeira.”
	Sim	2	Y8 “Sim. Jogar futebol.” Y9 “Sim, porque os meninos são mais brutos.”

Constatou-se que a categoria mais usada pelos participantes do GV, quer a respeito da existência ou da inexistência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelas meninas quer a respeito da existência ou da inexistência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelos meninos, foi a relativa à inexistência de brincadeiras específicas para cada sexo. Esta categoria foi usada com prevalência das raparigas pois os rapazes enfatizaram a existência de brincadeiras apenas para meninas e apenas para meninos.

Apesar de a maioria das respostas dos participantes não evidenciarem estereótipos de género, as duas respostas presentes em ambas as categorias que remetiam para a existência de brincadeiras apenas para meninas e apenas para meninos evidenciaram estereótipos de género. Um destes participantes (Y8) referiu como exemplo, no que diz respeito às brincadeiras apenas para meninas, o brincar com bonecas e no que diz respeito às brincadeiras apenas para meninos, o jogar futebol. O outro participante (Y9) referiu apenas que existem brincadeiras diferentes para meninas e meninos porque as primeiras são mais sensíveis e os segundos são mais brutos, remetendo para as características de personalidade associadas ao sexo feminino e masculino, respetivamente.

Exercendo uma comparação entre as respostas dadas pelos dois grupos de participantes mais novos (GE e GC) e as respostas dadas pelo grupo dos elementos mais velhos (GV) verifica-se que tanto as crianças mais novas como as crianças mais velhas responderam, maioritariamente, que não há brincadeiras apenas para meninas nem apenas para meninos. Sendo que dos participantes que compõem esta maioria, em ambas as idades, são

principalmente do sexo feminino pois os participantes do sexo masculino enfatizaram a existência de brincadeiras apenas para meninas e apenas para meninos. Os rapazes, independentemente da idade, demonstram uma visão mais estereotipada que as raparigas, o que vai ao encontro de alguns estudos que sugerem que os elementos do sexo masculino apresentam conceções mais estereotipadas do que os elementos do sexo feminino (Huston, 1983, cit. por Cardona et al., 2011).

A tabela 14 expõe as respostas do GE em relação ao(s) indivíduo(s) que consideram mais adequado(s) para realizar as tarefas mencionadas, como ajudar a fazer o jantar e mudar a lâmpada, antes do programa. Para ambas as tarefas é possível identificar três categorias, sendo estas a menina ou mulher, se consideram que deve ser esta a realizar as tarefas; o menino ou homem, se consideram que deve ser este a realizar as tarefas; e ambos/indiferente, se consideram que podem ser os dois ou que pode ser tanto um como outro a realizar as tarefas.

Tabela 14- Designação do sexo do indivíduo que realiza as tarefas enunciadas, pelos participantes de ambos os sexos do GE antes do programa

Categorias	Quem ajuda a fazer o jantar		Quem muda a lâmpada	
	Frequência	Exemplos	Frequência	Exemplos
Menina ou Mulher	2	X1 “A menina porque ele não é capaz” X2 “A menina porque sabe mais sobre cozinha”	0	-
Menino ou Homem	4	X3 “O menino porque eles cozinham melhor do que as raparigas” Y1 “Menino. Porque sou eu que ajudo a mãe” Y2 “O menino. Eu é que vou ajudar a mãe ou o pai” Y3 “O menino. Porque em casa é o Y2 (irmão) que ajuda”	6	X1 “O pai porque arranja as coisas lá em casa” X2 “é o electricista porque sabe melhor” X3 “O pai porque sabe arrancar as lâmpadas” Y1 “O Pai. Porque o pai arranja tudo em casa” Y2 “O meu pai porque ele é que sabe o que é para fazer lá em casa” Y3 “Um senhor”
Ambos/ Indiferente	0	-	0	-

Verificou-se que a categoria mais usada para identificar o(s) indivíduo(s) que consideram mais adequado(s) para realizar a primeira tarefa mencionada (a ajuda a fazer o jantar) foi a relativa ao sexo masculino (o menino ou o homem). Esta categoria foi usada por ambos os sexos contudo com prevalência dos rapazes, tendo mesmo sido usada pela totalidade de elementos do

sexo masculino do GE. Estes participantes usaram esta categoria porque os próprios se identificam com a tarefa, ou seja, “porque sou eu que ajudo a mãe” (Y1), “eu é que vou ajudar a mãe ou o pai” (Y2) ou porque na realidade que conhecem quem realiza esta tarefa é um menino, ou seja, “porque em casa é o Y2 (irmão) que ajuda” (Y3). As raparigas enfatizaram a categoria relativa ao sexo feminino (a menina ou a mulher) e usaram esta categoria porque consideram que as meninas apresentam uma maior capacidade para ajudar a fazer o jantar (“ele não é capaz”- X1) e que têm mais conhecimentos sobre cozinha (“a menina porque sabe mais sobre cozinha”- X2), evidenciando estereótipos de género. As respostas destes últimos participantes (do sexo feminino) revelam ainda a existência de estereótipos de género no sentido em que ao enfatizarem a categoria relativa ao sexo feminino e ao enunciarem que quem deveria realizar a tarefa é a menina estão a ir ao encontro do que está tradicionalmente estipulado na sociedade, isto é, de que quem deve realizar as tarefas domésticas é a menina/mulher. Contudo é importante referir que as respostas dos restantes participantes, apesar de terem incidido na categoria relativa ao sexo masculino, também evidenciam estereótipos de género no sentido em que não referiam que poderiam ser os dois, a menina e o menino, a realizar a tarefa ou que poderia ser tanto um como o outro. Em particular a resposta do participante X3 (presente na categoria relativa ao sexo masculino) evidencia ainda estereótipos de género no sentido em que considera que o menino é melhor a realizar a tarefa comparativamente à menina.

No que diz respeito à segunda tarefa mencionada (a mudança da lâmpada) a categoria mais usada para identificar o(s) indivíduo(s) que consideram mais adequado(s) para realizar esta tarefa foi a relativa ao sexo masculino (o menino ou homem), tendo mesmo sido a única categoria enunciada pelas crianças do GE. Tal como na tarefa anterior os participantes responderam maioritariamente o pai porque normalmente na realidade que conhecem é este quem desempenha esta tarefa (“o pai porque arranja as coisas lá em casa”- X1, “o pai porque sabe arrancar as lâmpadas”- X3, “o pai arranja tudo em casa”- Y1 ou “o meu pai porque ele é que sabe o que é para fazer lá em casa”- Y2). O uso desta categoria por parte dos participantes demonstra a existência de estereótipos de género apenas no sentido em que ao enfatizarem a categoria relativa ao sexo masculino e ao enunciarem que quem deveria realizar a tarefa é um homem estão a ir ao encontro do que está tradicionalmente estipulado na sociedade para a tarefa em questão. Para além de que também poderiam ter referido os dois, a menina e o menino, a realizar a tarefa ou que poderia ser tanto um como o outro e não o fizeram.

A tabela 15 apresenta as respostas do GC em relação ao(s) indivíduo(s) que consideram mais adequado(s) para realizar as tarefas mencionadas, como ajudar a fazer o jantar e mudar a lâmpada, antes do programa. Para ambas as tarefas é possível identificar três categorias, sendo

estas a menina ou mulher, se consideram que deve ser esta a realizar as tarefas; o menino ou homem, se consideram que deve ser este a realizar as tarefas; e ambos/indiferente, se consideram que podem ser os dois ou que pode ser tanto um como outro a realizar as tarefas.

Tabela 15- Designação do sexo do indivíduo que realiza as tarefas enunciadas, pelos participantes de ambos os sexos do GC antes do programa

Categorias	Quem ajuda a fazer o jantar		Quem muda a lâmpada	
	Frequência	Exemplos	Frequência	Exemplos
Menina ou Mulher	1	Y6 “A menina porque o menino só joga futebol.”	0	-
Menino ou Homem	0	-	2	Y5 “Acho que os meninos, as raparigas não têm muito jeito para isso.” Y6 “Um senhor porque sabe mudar lâmpadas.”
Ambos/ Indiferente	5	X4 “Eu acho que quem está a fazer o jantar precisa dos 2 irmãos, porque têm de se ajudar uns aos outros.” X5 “Os dois, porque é mais rápido.” X6 “Os dois devem de ajudar, porque assim consegue-se fazer o jantar mais depressa.” Y4 “Os dois para ajudarem e aprender.” Y5 “Podemos ajudar ambos, as tarefas da cozinha são para os dois.”	4	X4 “Quem mudava a lâmpada era a família, porque têm de se ajudar uns aos outros.” X5 “Tanto faz, é igual.” X6 “Quem muda a lâmpada é o mais alto, porque tem maior facilidade a chegar Y4 “O pai ou a mãe.”

Constatou-se que a categoria mais usada para identificar o(s) indivíduo(s) que consideram mais adequado(s) para realizar a primeira tarefa mencionada, ou seja, ajudar a fazer o jantar, foi a relativa a ambos os sexos/indiferente. Esta categoria foi usada por ambos os sexos embora com prevalência das raparigas, tendo mesmo sido usada pela totalidade dos elementos do sexo feminino do GC. Os participantes enunciaram esta categoria por quatro motivos: necessidade e espírito de entreajuda; rapidez; aprendizagem que adquirem ao prestar ajuda; e pela responsabilidade/dever que ambos (menino e menina) possuem. Assim a maioria das respostas dos participantes não revelam a existência de estereótipos de género contudo a resposta de um dos participantes, inserida na categoria referente ao sexo feminino, evidencia a existência destes estereótipos no sentido em que ao enfatizar a categoria relativa ao sexo feminino e ao enunciar que quem deveria realizar a tarefa é a menina está a ir ao encontro do que está tradicionalmente

estipulado na sociedade para a tarefa em questão. Para além de que também poderia ter referido os dois, a menina e o menino, a realizar a tarefa ou que poderia ser tanto um como o outro e não o fez.

No que diz respeito à segunda tarefa mencionada (a mudança da lâmpada) a categoria mais usada para identificar o(s) indivíduo(s) que consideram mais adequado(s) para realizar esta tarefa foi também a relativa a ambos os sexos/indiferente, tendo sido usada por ambos os sexos embora com prevalência das raparigas (tendo mesmo sido usada pela totalidade dos elementos do sexo feminino do GC). Os motivos que levaram os participantes a enunciar esta categoria foram particularmente o espírito de entreaajuda e a altura do indivíduo. O facto de os participantes terem usado esta categoria demonstra a inexistência de estereótipos de género. Apesar de a resposta dada pela maioria dos participantes não evidenciar estereótipos de género as duas respostas inseridas na categoria relativa ao sexo masculino demonstram a existência de estereótipos de género pois estes participantes associam a tarefa de mudar a lâmpada ao sexo masculino como tradicionalmente acontece. Em particular a resposta do participante Y5 evidencia ainda estereótipos de género no sentido em que considera que o elemento do sexo masculino apresenta maior capacidade para realizar a tarefa comparativamente ao elemento do sexo feminino. Isto para além de que ambos os participantes ao terem enunciado o sexo do indivíduo não referiram que poderiam ser os dois, a menina e o menino, a realizar a tarefa ou que poderia ser tanto um como o outro.

A tabela 16 apresenta os enunciados do GV em relação ao(s) indivíduo(s) que consideram mais adequado(s) para realizar as tarefas mencionadas, como ajudar a fazer o jantar e mudar a lâmpada, antes do programa. Para ambas as tarefas é possível identificar três categorias, sendo estas a menina ou mulher, se consideram que deve ser esta a realizar as tarefas; o menino ou homem, se consideram que deve ser este a realizar estas tarefas; e ambos/indiferente, se consideram que podem ser os dois ou que pode ser tanto um como outro a realizar as tarefas.

Tabela 16- Designação do sexo do indivíduo que realiza as tarefas enunciadas, pelos participantes de ambos os sexos do GV antes do programa

Categorias	Quem ajuda a fazer o jantar		Quem muda a lâmpada	
	Frequência	Exemplos	Frequência	Exemplos
Menina ou Mulher	1	Y8 “A menina porque as tarefas domésticas são feitas pelas mulheres.”	0	-
Menino ou Homem	0	-	3	X8 “O menino.” Y8 “O homem.”

				Y9 “O menino pois gosta mais de fazer essas coisas.”
Ambos/ Indiferente	4	X7 “Os dois, porque podem ajudar os dois.” X8 “Todos.” Y7 “Os dois devem ajudar. Porque os dois têm esse dever de ajudar a mãe ou o pai.” Y9 “Para mim ajudavam os dois pois não há desigualdade.”	2	X7 “O rapaz e a rapariga.” Y7 “Na minha casa, quando isso acontece tanto muda o meu pai como a minha mãe. Porque não ficam à espera um do outro para fazer essa tarefa.”

Verificou-se que a categoria mais usada para identificar o(s) indivíduo(s) que consideram mais adequado(s) para realizar a primeira tarefa mencionada, ou seja, ajudar a fazer o jantar, foi a relativa a ambos os sexos/indiferente. Esta categoria foi usada igualmente por ambos os sexos. Os participantes enunciaram esta categoria por vários motivos sendo estes, o poder ao nível de que ambos têm a mesma possibilidade e a mesma capacidade de fazer a tarefa pretendida; o espírito de entreajuda; o dever que ambos têm de ajudar; e a não desigualdade e discriminação entre ambos. As respostas destes participantes, que compõem a maioria, não revelam a existência de estereótipos de género. Contudo a resposta de um dos participantes do GV evidencia a existência de estereótipos de género pois este afirmou que quem deveria ajudar a fazer o jantar devia ser a menina justificando que “as tarefas domésticas são feitas pelas mulheres” (Y8). Assim este participante ao enfatizar a categoria relativa ao sexo feminino e ao enunciar que quem deveria realizar a tarefa é a menina está a ir ao encontro do que está tradicionalmente estipulado na sociedade para a tarefa em questão. Para além de que também poderia ter referido os dois, a menina e o menino, a realizar a tarefa ou que poderia ser tanto um como o outro e não o fez.

No que diz respeito à segunda tarefa mencionada (a mudança da lâmpada) a categoria mais usada para identificar o(s) indivíduo(s) que consideram mais adequado(s) para realizar esta tarefa foi a referente ao elemento do sexo masculino (menino) tendo sido usada por ambos os sexos embora com prevalência dos rapazes. O facto de os participantes terem usado esta categoria demonstra a existência de estereótipos de género pois tradicionalmente esta tarefa está associada ao sexo masculino. Estes participantes ao não terem referido que poderiam ser os dois, tanto a menina como o menino, a realizar a tarefa ou que poderia ser tanto um como o outro evidencia também a existência de estereótipos de género. Contudo dois participantes afirmaram que poderiam ser os dois a mudar a lâmpada ou tanto um como o outro, o que demonstra uma visão menos estereotipada comparativamente aos restantes participantes do GV.

Comparando as respostas dadas pelos elementos dos três grupos participantes no programa (GE, GC e GV) constata-se, em primeiro lugar, que as crianças do GE, ao contrário das crianças dos restantes grupos, em nenhuma das tarefas usam a categoria designada por ambos/indiferente. Contudo é de destacar que ao nível da primeira tarefa tanto as crianças mais novas como as crianças mais velhas privilegiaram a categoria referente a ambos/indiferente. Ainda ao nível da primeira tarefa mas relativamente às restantes categorias verifica-se que, ao contrário das crianças mais velhas em que em nenhuma destes enunciou a categoria “menino ou homem” nas crianças mais novas esta categoria registou uma frequência de quatro respostas (correspondente a 33,3%), e a categoria “menina ou mulher” registou uma percentagem muito próxima em ambas as idades, ou seja, enquanto nas crianças mais novas esta categoria registou uma frequência relativa de 25% nas crianças mais velhas registou uma frequência relativa de 20%. Ao nível da segunda tarefa destaca-se o facto de que tanto a maioria dos participantes mais novos como a maioria dos participantes mais velhos enunciou a categoria relativa ao sexo masculino (“menino ou homem”) seguida da categoria “ambos/indiferente” pois nenhum dos participantes de ambos os grupos enunciou a categoria relativa ao sexo feminino. Na generalidade os participantes mais novos demonstram mais estereótipos de género do que os participantes mais velhos, o que vai ao encontro do referido nos capítulos teóricos do presente trabalho em que é entre a faixa etária dos elementos mais novos que o uso de estereótipos tem tendência para aumentar e entre a faixa etária dos elementos mais velhos que estes começam a aceitar mais facilmente a diversidade de géneros (Maccoby, 1998, cit. por Cardona et al., 2011). É ainda de destacar que independentemente da idade os rapazes demonstram uma visão mais estereotipada que as raparigas, o que vai ao encontro de alguns estudos que sugerem que os elementos do sexo masculino apresentam concepções mais estereotipadas do que os elementos do sexo feminino (Huston, 1983, cit. por Cardona et al., 2011).

A tabela 17 evidencia as respostas do GE e do GC a respeito da existência ou da inexistência de profissões que sejam exercidas apenas por mulheres e apenas por homens bem como das profissões que consideram serem apenas exercidas por cada um destes, antes do programa. Foi assim possível verificar, para ambos os sexos (mulheres e homens) do GE, duas categorias que remetiam para a inexistência de profissões e para a existência de profissões. Para o GC foi possível verificar, para o sexo feminino, apenas uma categoria sendo esta a referente à inexistência de profissões apenas para estas, e para o sexo masculino foi possível verificar duas categorias sendo as mesmas que se verificaram para o GE. Assim enquanto que relativamente às profissões apenas para homens as duas categorias são coincidentes aos dois

grupos, em relação às profissões apenas para mulheres apenas a categoria referente à inexistência de profissões apenas para estas é coincidente a ambos os grupos.

Tabela 17- Profissões só para as mulheres e só para os homens enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC antes do programa

	Categorias	Frequência GE	Exemplos GE	Frequência GC	Exemplos GC
Para Mulheres	Não	4	X1 “Não porque todos têm a sua profissão” X2 “Não porque todos somos iguais” X3 “Não porque também há profissões para homens” Y1 “Não”	6	X4 “As mulheres podem trabalhar em todas as profissões, porque toda a gente pode.” X5 “Não, as profissões são para os dois.” X6 “Não, porque ninguém é diferente de ninguém.” Y4 “Não! Porque podem aprender todas as profissões.” Y5 “No meu ver acho que hoje em dia as mulheres já fazem de tudo não acho que haja uma profissão só para elas.” Y6 “Não existe porque não me lembro. Auxiliares da escola porque só há um professor na escola.”
	Sim	2	Y2 “Sim porque elas gostam de ir para o banco trabalhar. Trabalhar no: banco, natação” Y3 “Sim. Cozinheira”	0	-
Para Homens	Não	5	X1 “Não porque todos têm a sua profissão” X2 “Não porque todos somos iguais” X3 “Não porque também há profissões para as mulheres” Y1 “Não” Y3 “Não”	5	X4 “Os homens podem trabalhar em todas as profissões, porque toda a gente pode trabalhar em todas as profissões.” X5 “Não, as profissões são para os dois.” X6 “Não, porque qualquer pessoa pode fazer qualquer trabalho.” Y4 “Não! Porque podem aprender todas as profissões.”

					Y6 “Não porque não me lembro.”
	Sim	1	Y2 “Sim porque eles gostam de jogar futebol. Futebolista, agricultor”	1	Y5 “Acho que as obras sejam só para homens não me lembro de ouvir ou ver uma mulher nas obras. Construções de casas é um trabalho mais pesado para mulher.”

Constatou-se que a categoria mais usada pelos participantes do GE e do GC, quer ao nível da existência ou da inexistência de profissões que sejam apenas exercidas pelas mulheres quer ao nível da existência ou da inexistência de profissões que sejam apenas exercidas pelos homens, foi a relativa à inexistência de profissões que sejam apenas exercidas por estes grupos-alvo. No primeiro grupo de participantes (GE) em ambos os sexos (mulheres e homens) esta categoria foi usada com prevalência das raparigas, tendo mesmo sido usada pela totalidade dos elementos do sexo feminino, pois os rapazes enfatizaram a existência de profissões apenas para mulheres e apenas para homens. Já no segundo grupo (GC) enquanto a categoria referente à inexistência de profissões apenas para mulheres foi usada por todas as crianças que compõem o grupo, de igual forma por rapazes e raparigas, a categoria referente à inexistência de profissões apenas para homens foi usada com prevalência das raparigas, tendo mesmo sido usada pela totalidade dos elementos do sexo feminino, pois os rapazes enfatizaram a existência de profissões apenas para estes.

Apesar de a maioria das respostas dos participantes do GE não evidenciarem estereótipos de género, as respostas presentes em ambas as categorias que remetiam para a existência de profissões apenas para mulheres e apenas para homens evidenciaram estereótipos de género. Estes participantes referiram como exemplo, relativamente às profissões apenas para mulheres, trabalhar no banco, praticar natação e ser cozinheira, e relativamente às profissões apenas para homens, futebolista e agricultor. É importante salientar que um dos participantes (do sexo feminino – X3) referiu não existirem profissões só para as mulheres contudo posteriormente deu exemplos de profissões só de mulheres como professora e cozinheira justificando que é porque têm mais jeito. O mesmo se verificou relativamente às profissões apenas para homens pois dois participantes (do sexo feminino- X2 e X3) referiram não existir profissões só para estes mas posteriormente deram exemplos como taxista, bancário, eletricista e futebolista justificando igualmente que é porque têm mais jeito. Estas contradições refletem assim alguma ambivalência na opinião destes participantes.

As respostas dos participantes do GC, ao se enquadrarem na totalidade na categoria referente à inexistência de profissões que sejam apenas exercidas pelas mulheres, revelam a inexistência de estereótipos de género. Contudo um dos participantes deste grupo referiu não existirem profissões só para as mulheres mas posteriormente deu exemplos de profissões só para estas, como “auxiliares da escola” (Y6), o que demonstra alguma ambivalência na sua opinião. Apesar de também as respostas, dos participantes, presentes na categoria referente à inexistência de profissões que sejam apenas exercidas pelos homens não revelarem a existência de estereótipos de género, a resposta presente na categoria que remete para a existência de profissões que sejam apenas exercidas pelos homens evidencia a existência de estereótipos de género. Isto no sentido em que este participante deu como exemplo uma profissão que está normalmente associada ao sexo masculino, ou seja, os trabalhos realizados na construção de uma casa ao nível das obras, justificando ainda que é porque é um trabalho pesado para as mulheres associando também que apenas os homens possuem força física para estes trabalhos.

A tabela 18 expressa os enunciados do GV a respeito da existência ou da inexistência de profissões que sejam exercidas apenas por mulheres e apenas por homens bem como das profissões que consideram serem apenas exercidas por cada um destes, antes do programa. Foi assim possível verificar, para ambos os sexos (mulheres e homens), duas categorias que remetiam para a inexistência de profissões e para a existência de profissões.

Tabela 18- Profissões só para as mulheres e só para os homens enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GV antes do programa

	Categorias	Frequência	Exemplos
Para Mulheres	Não	3	X7 “Não, porque qualquer um pode fazer o que quiser.” Y8 “Não.” Y9 “Não. Hoje em dia as profissões são para ambos os sexos.”
	Sim	2	X8 “Acho que sim, não sei mas desde de sempre que foi assim e agora não muda. Hospedeira, enfermeira, educadora de infância.” Y7 “Sim há profissões só para as mulheres. Por exemplo as empregadas de limpeza que vão limpar a minha casa. Os homens não sabem limpar.”
Para Homens	Não	2	X7 “Não, porque qualquer um pode fazer o que quiser.” Y9 “Não. Hoje em dia as profissões são para ambos os sexos.”
	Sim	3	X8 “Desde antigamente que fomos habituados assim, por isso sim. Engenheiro, mecânico, taxista, arquiteto.” Y7 “Sim há profissões só para os homens. Mecânicos por exemplo. Porque é desde sempre uma profissão associada aos homens. Mecânicos de automóveis. Funcionários que verificam e arranjam postes de eletricidade.” Y8 “Sim. Pedreiro.”

Verificou-se que a categoria mais usada pelos participantes do GV, ao nível da existência ou da inexistência de profissões que sejam apenas exercidas pelas mulheres, foi a relativa à inexistência de profissões que sejam apenas exercidas por estas, tendo sido usada por ambos os sexos embora com prevalência dos rapazes. Apesar de a maioria dos participantes ter referido que não existem profissões apenas para mulheres, dois participantes referiram que sim e deram como exemplos “hospedeira, enfermeira, educadora de infância” (X8) e “empregadas de limpeza” (Y7), o que revela a existência de estereótipos de género pois enunciaram profissões associadas ao sexo feminino. Contrariamente, ao nível da existência ou da inexistência de profissões que sejam apenas exercidas pelos homens a categoria mais usada pelos participantes foi a relativa à existência de profissões que sejam apenas exercidas por estes, tendo sido usada por ambos os sexos embora com prevalência dos rapazes. As respostas presentes nesta categoria evidenciam a existência de estereótipos de género, pois para além de afirmarem que existem profissões apenas para homens enunciaram algumas tal como: “engenheiro, mecânico, taxista, arquiteto” (X8), “funcionários que verificam e arranjam postes de eletricidade” (Y7) e “pedreiro” (Y8), ou seja, profissões tradicionalmente associadas ao sexo masculino.

Efetuando uma comparação entre as respostas dadas pelos dois grupos de participantes mais novos (GE e GC) e as respostas dadas pelo grupo dos elementos mais velhos (GV) conclui-se que tanto a maioria das crianças mais novas como das crianças mais velhas, em relação à existência ou inexistência de profissões apenas para mulheres, enfatizou a inexistência de profissões apenas para estas. Assim apenas uma minoria, tanto das crianças mais novas como das crianças mais velhas, evidencia estereótipos de género.

O mesmo já não se conclui em relação à existência ou inexistência de profissões apenas para homens em que a maioria das crianças mais novas enfatizou a inexistência de profissões apenas para estes e a maioria das crianças mais velhas enfatizou a existência de profissões apenas para estes. Desta forma enquanto a maioria das crianças mais novas não evidencia estereótipos de género, a maioria das crianças mais velhas evidencia.

Na generalidade os participantes mais velhos demonstram mais estereótipos de género do que os participantes mais novos, o que vai contra o referido nos capítulos teóricos do presente trabalho em que é entre a faixa etária dos elementos mais novos que o uso de estereótipos tem tendência para aumentar e entre a faixa etária dos elementos mais velhos que estes começam a aceitar mais facilmente a diversidade de géneros (Maccoby, 1998, cit. por Cardona et al., 2011).

7.2 FREQUÊNCIA DO *BULLYING* ANTES DO PROGRAMA

Tabela 19- Frequência e tipos de vitimação sofridos pelo GE e pelo GC antes do programa

Questão	Categorias	Frequência GE	Frequência GC
1. Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?	Nunca	3	3
	1 ou 2 vezes	1	2
	3 ou 4 vezes	1	1
	5 ou mais vezes	1	0
2. Como é que te têm feito mal?	Ninguém se meteu comigo	3	3
	Bateram-me, deram-me murros ou pontapés	1	2
	Tiraram-me coisas	0	2
	Meteram-me medo	0	1
	Chamaram-me nomes feios. Disseram coisas de mim ou do meu corpo	1	1
	Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim	1	1
	Não me falaram	1	0
	Fizeram-me outras coisas. Diz o quê	0	0
3. Em que sítios é que te tem feito mal?	Em lado nenhum	3	3
	Nos corredores e nas escadas da escola	1	0
	No recreio da escola	2	3
	Na sala de aula da escola	0	0
	No refeitório da escola	0	0
	Noutro sítio (indica o lugar)	0	0
4. De que sala são os meninos que te têm feito mal?	Nenhum menino se meteu comigo	3	3
	São da minha sala	3	2
	São do meu ano, mas são de outra sala	1	0
	São mais velhos	1	1
	São mais novos	1	1
5. Quem te fez mal?	Ninguém se meteu comigo	3	3
	Um rapaz	0	1
	Uma rapariga	1	0
	Muitos meninos	2	2
	Muitas meninas	0	0

	Meninos e meninas (ambos)	0	0
6. Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?	Nenhuma	4	5
	Uma	1	1
	Duas	0	0
	Três ou mais	1	0
7. Quantas vezes é que os professores tentaram impedir os meninos de fazer mal a outros?	Não sei	0	0
	Quase nunca	3	2
	Às vezes	1	2
	Muitas vezes	2	2
8. Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal na escola?	Ninguém se meteu comigo	2	3
	Não disse	2	1
	Sim	2	2
9. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?	Ninguém se meteu comigo	2	3
	Não disse	1	0
	Sim	3	3
10. Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?	Ninguém me fez mal	3	3
	Ninguém me ajudou	1	0
	1 ou 2 meninos	1	0
	3 ou mais meninos	1	3
11. O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?	Nada, não é nada comigo	0	1
	Nada, mas acho que devia ajudar	0	0
	Tento ajudá-lo como posso	6	5
12. Fora da escola alguém te fez mal?	Não	4	4
	Sim, onde?	2	2
13. Quantas vezes te fizeram mal nos escuteiros?	Nunca	4	-
	Algumas vezes	1	-
	Muitas vezes	1	-
14. Quantas vezes vistes meninos/as a fazerem mal a outros nos escuteiros?	Nunca	5	-
	Algumas vezes	1	-
	Muitas vezes	0	-

A análise da tabela 19 permite verificar que metade dos participantes do GE e do GC nunca sofreu agressões por parte dos colegas na escola desde que o período escolar em que o

instrumento foi implementado se iniciou, ou seja, os colegas nunca lhes fizeram mal. Desta forma a categoria em que se registou uma maior frequência, em ambos os grupos, foi a categoria “nunca”, com três respostas. Em seguida ficaram as restantes categorias “1 ou 2 vezes”, “3 ou 4 vezes” e “5 ou mais vezes” com uma resposta cada no GE e as categorias “1 ou 2 vezes”, com duas respostas, e “3 ou 4 vezes” com uma resposta no GC.

Os três participantes do GE que responderam que lhe fizeram mal na escola, tendo em conta que podiam assinalar mais do que uma opção, referiram que lhe bateram, deram murros ou pontapés (uma resposta); chamaram-lhe nomes feios ou disseram coisas de si ou do seu corpo (uma resposta); falaram mal de si ou disseram segredos (uma resposta); ou não lhe falaram (uma resposta). Através destas respostas podemos afirmar que estes participantes sofreram de *bullying* físico, verbal e/ou indireto. Os três participantes do GC que também responderam que lhe fizeram mal na escola, referiram que lhe bateram, deram murros ou pontapés (duas respostas); tiraram-lhe coisas (duas respostas); meteram-lhe medo (uma resposta); chamaram-lhe nomes feios ou disseram coisas de si ou do seu corpo (uma resposta); falaram mal de si ou disseram segredos (uma resposta). Da mesma forma que os três participantes do GE também os três participantes do GC sofreram de *bullying* físico, verbal e/ou indireto apesar de apenas três categorias terem sido coincidentes aos dois grupos de participantes. É ainda de destacar que, de forma individual, os três participantes do GC sofreram mais atos de *bullying* do que os três participantes do GE pois enquanto no GC cada participante sofreu pelo menos dois atos de *bullying*, no GE apenas um dos três participantes sofreu mais do que um ato de *bullying*.

Em relação aos locais em que as agressões aos participantes do GE ocorreram estes são: o recreio da escola, tendo esta categoria totalizado duas respostas, bem como os corredores e as escadas da escola com apenas uma resposta. Já as agressões aos participantes do GC ocorreram todas no recreio da escola, pois apenas esta categoria foi assinalada pelos três participantes deste grupo. As respostas dos participantes vão ao encontro dos dados já referidos anteriormente no capítulo do enquadramento teórico referente ao *bullying* pois tal como Pereira, Neto e Smith (1997) citado por Pereira e Pinto (2001) referiram que o local mais frequente para as crianças realizarem as agressões é o recreio também na resposta ao questionário a maioria dos participantes que sofreu agressões referiu o recreio.

Abordando agora em pormenor quem agrediu estes participantes verifica-se que estes são maioritariamente elementos do sexo masculino pois a categoria que obteve um maior número de respostas foi “muitos meninos”, tanto no GE como no GC. Em particular no GC só as categorias referentes ao sexo masculino registaram respostas, ou seja, a categoria “muitos

meninos”, como referida anteriormente, com três respostas, e a categoria “um rapaz” com uma resposta. Contudo, no GE para além da categoria “muitos meninos” verifica-se que também há pelo menos um elemento do sexo feminino que agride os colegas pois a categoria “uma rapariga” registou uma resposta. O que vai também ao encontro do que já foi referido anteriormente no capítulo do enquadramento teórico mais concretamente do *bullying*, em que tanto rapazes como raparigas podem ser agressores. Destes indivíduos que agredem os colegas, verifica-se que, em relação ao GE, são da mesma sala que as vítimas, são do mesmo ano mas de outra sala ou são mais velhos ou mais novos. Assim, tendo em conta que nesta questão os participantes podiam assinalar mais do que uma resposta, a categoria “são da minha sala” registou três respostas e as categorias “são do meu ano, mas de outra sala”, “são mais velhos” e “são mais novos” registaram uma resposta cada. Em relação ao GC, os agressores são da mesma sala que as vítimas ou são mais velhos ou mais novos. A categoria “são da minha sala” registou duas respostas e as categorias “são mais velhos” e “são mais novos” registaram uma resposta cada. Desta forma os agressores podem ser tanto do sexo masculino como do sexo feminino, como já referido, mas também de qualquer idade.

É importante mencionar que os três participantes, do GE e do GC, que referiram na primeira questão (desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal) que ninguém lhe tinha feito mal voltaram a referir o mesmo nas questões seguintes. Isto é, na questão “como é que te têm feito mal”, “em que sítios é que te têm feito mal”, “de que sala são os meninos que te têm feito mal” e “quem te fez mal”, estes assinalaram as categorias que referem “ninguém se meteu comigo” ou “em lado nenhum”, tendo estas categorias registado uma frequência de três respostas. Os participantes demonstraram assim coerência nas suas respostas.

Relativamente à última semana de aulas antes da implementação do instrumento, a maioria dos participantes do GE e do GC não sofreu nenhuma agressão por parte dos colegas na escola. Deste modo a categoria que registou a maior frequência, no GE, foi a categoria “nenhuma”, com quatro respostas e em seguida ficaram as categorias “uma” e “três ou mais” com uma resposta cada. A categoria que registou uma maior frequência, no GC, foi igualmente a categoria “nenhuma” com cinco respostas e em seguida ficou a categoria “uma” com apenas uma resposta.

Analisando a atuação dos professores em termos de tentarem impedir possíveis agressões, verifica-se que a maior parte destes não atua, tendo a categoria “quase nunca” registado uma frequência de três respostas no GE e uma frequência de duas respostas no GC. Contudo verifica-se também que há professores que atuam “às vezes” (uma resposta no GE e duas respostas no GC) e “muitas vezes” (duas respostas no GE e duas respostas no GC). O facto de os professores

não atuarem pode estar relacionado com o facto de os alunos não dizerem a estes que estão a ser maltratados pelos colegas. Apesar de não constituir a maioria, a categoria “não disse” registou uma frequência de duas respostas, no GE, e as restantes categorias “sim” e “ninguém se meteu comigo” também. Ainda que alguns participantes não digam aos professores que estão a ser maltratados a maioria dos participantes do GE diz aos pais, ou seja, a categoria “sim” registou uma frequência de três respostas enquanto a categoria “não” registou apenas uma e a categoria “ninguém se meteu comigo” registou duas respostas. Nestas duas últimas questões verifica-se uma certa incoerência ao nível da resposta de um dos participantes deste grupo, pois três destes tinham referido que nunca lhe tinham feito mal na escola desde que o período tinha iniciado e não dois como se registaram na categoria “ninguém se meteu comigo”. Relativamente ao GC a maioria dos participantes que sofreu agressões na escola disse ao professor que estava a ser maltratado pelos colegas pois a categoria “sim” registou uma frequência de duas respostas enquanto a categoria “não disse” registou uma frequência de apenas uma resposta. No que diz respeito ao contar aos pais, todos os participantes do GC que sofreram agressões contaram totalizando desta forma a categoria “sim” três respostas. Ao contrário do GE, em que se verificou uma certa incoerência na resposta de um dos participantes, no GC os três participantes que referiram nas questões anteriores que ninguém lhe tinha feito mal voltaram a referir o mesmo nestas questões (de contar o sucedido ao professor e aos pais) registando a categoria “ninguém se meteu comigo” uma frequência de três respostas.

Quando os colegas lhes tentam fazer mal na escola, os participantes do GE e do GC que referiram que sofreram agressões durante o período escolar ou na última semana de aulas responderam na sua maioria que são ajudados por outros meninos. Destes participantes que compõem a maioria, do GE, um referiu ser ajudado por um ou dois meninos enquanto o outro respondeu que era ajudado por três ou mais. Contudo um dos participantes referiu que ninguém o ajuda. Os outros três participantes responderam que ninguém lhe tinha feito mal, o que vai ao encontro das questões anteriores. Em relação aos participantes do GC todos os que sofreram agressões (três) referiram que são ajudados por “3 ou mais meninos” e os restantes três participantes responderam que ninguém lhe tinha feito mal sendo coerentes com as suas respostas anteriores. É importante realçar que os participantes do GE quando questionados sobre o que fariam caso observassem alguém a maltratar um menino/a da sua idade, todos referiram que tentavam ajudar este como pudessem, tendo esta categoria (“tento ajudá-lo como posso”) registado uma frequência de seis respostas. Em relação ao GC também praticamente todos os participantes deste grupo referiram que tentavam ajudar como pudessem, pois a categoria “tento ajudá-lo como posso” registou uma frequência de cinco respostas. Apenas um

dos participantes do GC referiu que não faria nada porque não era nada consigo. Em suma a resposta a esta questão demonstra que a maioria dos participantes (do GE e do GC), perante uma situação de *bullying*, iria assumir um papel ativo na sua resolução.

No que diz respeito às agressões fora da escola verifica-se que a maioria dos participantes do GE e do GC não sofreu qualquer agressão. Assim a categoria “não” registou quatro respostas enquanto a categoria “sim” registou duas, em ambos os grupos. Os dois participantes do GE que referiram que sofreram agressões fora da escola, estas ocorreram num dos casos na piscina, ou seja, durante as aulas de natação, e num segundo caso na ginástica. Os dois participantes do GC que responderam que sofreram agressões fora da escola, estas ocorreram em ambos os casos na sua rua/bairro enquanto brincam com outras crianças que são suas vizinhas. É de destacar que a resposta de ambos é a mesma pois os próprios participantes também são vizinhos um do outro. Já fora da escola mas ao nível dos escuteiros também a maioria dos participantes do GE referiu não ter sofrido qualquer agressão pois a categoria com maior frequência foi a categoria “nunca” com um total de quatro respostas. As restantes categorias, “algumas vezes” e “muitas vezes” registaram uma resposta cada. Efectuando uma comparação entre a vitimação ocorrida nos escuteiros e a vitimação ocorrida a nível do contexto escolar verifica-se que os participantes do GE sofreram maior vitimação na escola do que nos escuteiros pois enquanto nos escuteiros apenas um terço dos participantes sofreu agressões por parte das restantes crianças, na escola metade destes sofreu agressões por parte dos colegas. Ainda ao nível dos escuteiros, os participantes quando questionados sobre a quantidade de vezes que já tinham visto meninos/as a fazer mal a outros em atividades escutistas, cinco referiram que “nunca” e um referiu “algumas vezes”.

Na última questão deste bloco os participantes do GE quando questionados sobre a definição de *bullying*, três responderam não saber do que se tratava, um confundiu com violência doméstica e dois mostraram saber, dizendo “uma criança é inofensiva e outra vai bater-lhe” (Y1) e “os meninos que fazem *bullying* esperam, é quando são muitos dias, dão murros, chamam nomes” (Y2). Os participantes do GC na resposta à mesma questão, um destes afirmou não saber do que se tratava enquanto cinco mostraram saber, dizendo: “é quando alguém faz mal, ou gozar com outros” (X4), “é fazer mal aos outros” (X5), “é maltratar os colegas” (X6), “é fazer mal a outra criança” (Y4) e “é quando gozam connosco constantemente ou mexem com o nosso psicológico” (Y5).

Tabela 20- Frequência e tipos de vitimação sofridos pelos elementos mais novos (GE e GC) e pelos elementos mais velhos (GV) antes do programa

Questão	Categorias	Frequência absoluta GE e GC	Frequência relativa GE e GC	Frequência absoluta GV	Frequência relativa GV
1. Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?	Nunca	6	50%	4	80%
	1 ou 2 vezes	3	25%	0	0%
	3 ou 4 vezes	2	16,7%	0	0%
	5 ou mais vezes	1	8,3%	1	20%
2. Como é que te têm feito mal?	Ninguém se meteu comigo	6	50%	4	80%
	Bateram-me, deram-me murros ou pontapés	3	25%	1	20%
	Tiraram-me coisas	2	16,7%	1	20%
	Meteram-me medo	1	8,3%	0	0%
	Chamaram-me nomes feios. Disseram coisas de mim ou do meu corpo	2	16,7%	1	20%
	Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim	2	16,7%	1	20%
	Não me falaram	1	8,3%	0	0%
	Fizeram-me outras coisas. Diz o quê	0	0%	0	0%
3. Em que sítios é que te tem feito mal?	Em lado nenhum	6	50%	4	80%
	Nos corredores e nas escadas da escola	1	8,3%	1	20%
	No recreio da escola	5	41,7%	0	0%
	Na sala de aula da escola	0	0%	0	0%
	No refeitório da escola	0	0%	0	0%
	Noutro sítio (indica o lugar)	0	0%	0	0%
4. De que sala são os meninos que te têm feito mal?	Nenhum menino se meteu comigo	6	50%	4	80%
	São da minha sala	5	41,7%	1	20%
	São do meu ano, mas são de outra sala	1	8,3%	1	20%
	São mais velhos	2	16,7%	0	0%
	São mais novos	2	16,7%	0	0%
5. Quem te fez mal?	Ninguém se meteu comigo	6	50%	4	80%

	Um rapaz	1	8,3%	0	0%
	Uma rapariga	1	8,3%	0	0%
	Muitos meninos	4	33,3%	1	20%
	Muitas meninas	0	0%	0	0%
	Meninos e meninas (ambos)	0	0%	0	0%
6. Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?	Nenhuma	9	75%	4	80%
	Uma	2	16,7%	0	0%
	Duas	0	0%	1	20%
	Três ou mais	1	8,3%	0	0%
7. Quantas vezes é que os professores tentaram impedir os meninos de fazer mal a outros?	Não sei	0	0%	0	0%
	Quase nunca	5	41,7%	2	40%
	Às vezes	3	25%	2	40%
	Muitas vezes	4	33,3%	1	20%
8. Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal na escola?	Ninguém se meteu comigo	5	41,7%	5	100%
	Não disse	3	25%	0	0%
	Sim	4	33,3%	0	0%
9. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?	Ninguém se meteu comigo	5	41,7%	5	100%
	Não disse	1	8,3%	0	0%
	Sim	6	50%	0	0%
10. Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?	Ninguém me fez mal	6	50%	4	80%
	Ninguém me ajudou	1	8,3%	1	20%
	1 ou 2 meninos	1	8,3%	0	0%
	3 ou mais meninos	4	33,3%	0	0%
11. O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?	Nada, não é nada comigo	1	8,3%	0	0%
	Nada, mas acho que devia ajudar	0	0%	2	40%
	Tento ajudá-lo como posso	11	91,7%	3	60%
12. Fora da escola alguém te fez mal?	Não	8	66,7%	5	100%
	Sim, onde?	4	33,3%	0	0%
13. Quantas vezes te fizeram mal nos escuteiros?	Nunca	4	66,7%	4	80%
	Algumas vezes	1	16,7%	1	20%
	Muitas vezes	1	16,7%	0	0%

14. Quantas vezes vistes meninos/as a fazerem mal a outros nos escuteiros?	Nunca	5	83,3%	2	40%
	Algumas vezes	1	16,7%	3	60%
	Muitas vezes	0	0%	0	0%

Através da análise da tabela 20 pode-se constatar, em relação às crianças mais novas, que metade (seis elementos) destas nunca sofreu agressões por parte dos colegas na escola desde que o período escolar em que o instrumento foi implementado se iniciou, ao contrário da restante metade (seis elementos) destas que sofreu, “1 ou 2 vezes” (com três respostas correspondente a um quarto das crianças mais novas), “3 ou 4 vezes” (com duas respostas correspondente a um sexto das crianças mais novas) e “5 ou mais vezes” (com apenas uma resposta). Em relação às crianças mais velhas a maioria não sofreu qualquer agressão por parte dos colegas pois apenas um participante referiu que sofreu, tendo estas agressões ocorrido “5 ou mais vezes”. Assim verifica-se que as crianças mais novas são em maior número vítimas de *bullying* do que as crianças mais velhas em contexto escolar contudo a única criança mais velha que é vítima sofreu um maior número de agressões comparativamente à maioria das crianças mais novas que são vítimas.

Relativamente às formas de agressão, já através da análise da tabela anterior e das opções assinaladas pelos participantes mais novos, se verificou que estes sofreram de *bullying* físico, verbal e/ou indireto. O único elemento do grupo mais velho também sofreu das mesmas formas de *bullying* pois este referiu que lhe bateram, deram murros ou pontapés; tiraram-lhe coisas; chamaram-lhe nomes feios ou disseram coisas de si ou do seu corpo; falaram mal de si ou disseram segredos. Apesar de as formas de *bullying* que se verificaram terem sido as mesmas, independentemente da idade, o número de atos de *bullying* que cada criança foi alvo é diferente. Assim enquanto as crianças mais novas sofreram no máximo três atos de *bullying* (dois elementos sofreram um ato, três elementos sofreram dois atos e um elemento sofreu três atos), a criança mais velha foi alvo de quatro atos de *bullying*. Assim os participantes mais novos apesar de serem em maior número vítimas de *bullying*, cada um sofreu menos atos de *bullying* que a criança mais velha que é a única vítima deste grupo.

No que diz respeito ao local em que os atos de *bullying* ocorrem este é maioritariamente o recreio, mas também ocorrem nos corredores e nas escadas da escola, isto contra os elementos mais novos. Pelo contrário o local que registou uma maior frequência, em termos do local em que as agressões contra os elementos mais velhos ocorrem, foi os corredores e as escadas da escola.

Abordando em pormenor quem agrediu estes participantes verifica-se que estes são maioritariamente elementos do sexo masculino, isto tanto em relação às crianças mais novas como em relação às crianças mais velhas pois a categoria que registou uma maior frequência foi a “muitos meninos”. Destes elementos que agredem, em particular os mais novos, são maioritariamente da mesma sala que as vítimas mas há também agressores que são mais velhos, mais novos ou que são do mesmo ano das vítimas mas de outra sala. Os elementos do sexo masculino que agredem os mais velhos são da sua sala ou são do mesmo ano mas de outra sala. Em suma verifica-se que independentemente da idade os agressores são particularmente do sexo masculino e do mesmo ano que as vítimas, sendo da sua sala ou de outra.

Em relação à última semana de aulas antes da implementação do instrumento a maioria dos participantes mais novos e dos participantes mais velhos não sofreu nenhuma agressão por parte dos colegas na escola. Deste modo a categoria que registou a maior frequência foi a categoria “nenhuma” com nove respostas correspondente a 75% nos elementos mais novos (significando que três em cada quatro participantes deste grupo assinalou esta categoria) e com quatro respostas correspondente a 80% nos elementos mais velhos (significando que quatro em cinco participantes assinalaram esta categoria). Dos 25%, correspondente a um quarto dos elementos mais novos que sofreram agressões nessa última semana de aulas, 16,7% sofreram uma vez e 8,3% sofreram três vezes ou mais e os 20%, correspondente a um quinto dos elementos mais velhos que sofreram agressões, sofreram-nas duas vezes.

Analisando a atuação dos professores em termos de tentarem impedir possíveis agressões verifica-se que, em relação aos professores das crianças mais novas, cerca de metade (41,7%) quase nunca atua, um terço destes (33,3%) atua muitas vezes e um quarto destes (25%) apenas atua às vezes. Em relação aos professores das crianças mais velhas, dois quintos (40%) quase nunca atua, com igual proporção/percentagem atua às vezes e um quinto (20%) atua muitas vezes. Assim verifica-se que a percentagem de professores que quase não atua é muito semelhante entre as duas faixas etárias, assumindo o maior valor registado em ambas as idades. Já as restantes categorias assumem uma posição contrária, isto é, enquanto nos elementos mais novos a segunda categoria com maior percentagem foi a relativa a “muitas vezes” e a terceira a categoria “às vezes”, nos elementos mais velhos a segunda categoria foi a “às vezes” e a terceira a referente a “muitas vezes”.

Relativamente ao contarem aos professores que estão a ser vítimas de *bullying*, cerca de metade (41,7%) das crianças mais novas referiu que ninguém se meteu com estas, um terço referiu que sim que contou aos professores e um quarto referiu que não, ou seja, que não contou aos professores. Já todas as crianças mais velhas referiram que ninguém se meteu com estas. O

facto de todas as crianças mais velhas terem assinalado a categoria “ninguém se meteu comigo” demonstra incoerência na resposta de um dos participantes do grupo dos elementos mais velhos pois pelo menos um participante tinha referido que tinha sofrido agressões desde que o período escolar em que o instrumento foi implementado se iniciou e na última semana de aulas antes da implementação do instrumento. Relativamente ao contarem aos pais, também cerca de metade (41,7%) das crianças mais novas referiu que ninguém se meteu com estas, metade referiu que sim que contou aos pais e apenas uma (8,3%) referiu que não, ou seja, que não contou aos pais. Já todas as crianças mais velhas referiram novamente que ninguém se meteu com estas demonstrando novamente incoerência na resposta de um dos participantes do grupo dos elementos mais velhos.

Quando os colegas lhes tentam fazer mal na escola, os participantes mais novos que referiram que sofreram agressões durante o período escolar ou na última semana de aulas responderam na sua maioria que são ajudados por outros colegas. Destes participantes que compõem a maioria, quatro participantes correspondente a 33,3% (um terço) referiram que são ajudados por “3 ou mais meninos”, um participante correspondente a 8,3% referiu ser ajudado por “1 ou 2 meninos” e igualmente um participante com a mesma percentagem, de 8,3%, referiu que ninguém o ajudou. O participante mais velho que referiu que sofreu agressões durante o período escolar ou na última semana de aulas respondeu que não foi ajudado por nenhum colega. Assim enquanto os colegas das crianças mais novas demonstram mais espírito de entreajuda e consequentemente em situações de *bullying* assumem um papel ativo, pelo contrário os colegas das crianças mais velhas demonstram pouco ou nenhum espírito de entreajuda e em consequência em situações de *bullying* assumem um papel passivo. Quando são os próprios participantes do programa a observar alguém a maltratar um menino/a da sua idade, a maioria das crianças mais novas e das crianças mais velhas referiu: “tento ajudá-lo como posso”. Contudo um dos participantes mais novos (8,3%) referiu que não faria nada porque não era nada com este e dois participantes mais velhos (40% correspondente a dois quintos) referiram que não fariam nada mas pensam que deveriam ajudar. Assim a maioria dos participantes mais novos e dos participantes mais velhos assumiriam um papel ativo numa situação de *bullying*, contudo os participantes que centraram as suas respostas nas restantes categorias assumiriam um papel passivo, ao contrário da maioria.

No que diz respeito às agressões fora da escola verifica-se que a maioria dos participantes mais novos e a totalidade dos participantes mais velhos não sofreu qualquer agressão. Assim a categoria “não” registou 66,7% em relação às crianças mais novas e 100% em relação às crianças mais velhas. Os 33,3% dos elementos mais novos, correspondente a um terço destes,

que referiram que sofreram agressões fora da escola, tal como mencionado na análise da tabela anterior, estas ocorreram na piscina, na ginástica e na rua/bairro onde moram. Já fora da escola mas ao nível dos escuteiros também a maioria dos participantes mais novos e dos participantes mais velhos referiu não ter sofrido qualquer agressão pois a categoria com maior frequência foi a categoria “nunca” com um total de 66,7% nos elementos mais novos significando que dois em cada três assinalaram esta opção, e 80% nos elementos mais velhos significando que quatro em cinco assinalaram esta opção. As restantes categorias, “algumas vezes” e “muitas vezes” nos elementos mais novos registaram uma resposta (16,7%) cada e nos elementos mais velhos apenas a primeira categoria referida registou uma resposta correspondendo esta a um quinto destes participantes e não tendo desta forma a segunda categoria registado qualquer resposta.

Efectuando uma comparação entre a vitimação ocorrida nos escuteiros e a vitimação ocorrida a nível do contexto escolar verifica-se que os participantes do GV sofreram igual vitimação na escola e nos escuteiros, ou seja, em ambos os contextos apenas um dos participantes deste grupo referiu que sofreu agressões. Comparando ainda os dados, em termos de idade, constata-se que os elementos do GV são menos vítimas de agressão que os elementos do GE tanto nos escuteiros (um quinto no GV em oposição a um terço no GE) como no contexto escolar (um quinto no GV em oposição a metade no GE).

Ainda ao nível dos escuteiros, os participantes quando questionados sobre a quantidade de vezes que já tinham visto meninos/as a fazer mal a outros em atividades escutistas, a maioria dos participantes mais novos referiu que “nunca” viu pois apenas um participante em seis referiu que viu “algumas vezes”. Ao contrário das crianças mais novas, a maioria das crianças mais velhas referiu que viu “algumas vezes” pois apenas dois participantes em cinco referiram que nunca viram.

Na última questão deste bloco, referente à definição de *bullying*, um dos participantes do GV não respondeu, o que pode indicar que não sabe definir este conceito, e quatro participantes mostraram saber, dizendo “é quando estão a gozar com outros meninos” (X7), “é gozar ou agredir outra pessoa, rebaixa-la” (X8), “é tratar muito mal física ou psicologicamente outra pessoa” (Y7) e “é ofender, fazer violência física, psicológica, ignorar sempre e evitar uma pessoa” (Y9). Comparativamente às respostas dadas pelos elementos mais novos nesta mesma questão constata-se que tanto a maioria dos elementos mais novos como a maioria dos elementos mais velhos mostra saber do que se trata o conceito de *bullying*.

Tabela 21- Frequência e tipos de agressão praticados pelo GE e pelo GC antes do programa

Questão	Categorias	Frequência do GE	Frequência do GC
1. Quantas vezes fizeste mal a outros meninos na escola, este período?	Nunca	1	4
	1 ou 2 vezes	4	2
	3 ou 4 vezes	0	0
	5 ou mais vezes	1	0
2. Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?	Nunca	6	6
	1 vez	0	0
	2 vezes	0	0
	3 ou mais vezes	0	0
3. Quantas vezes fizeste mal a outros meninos/as nos escuteiros?	Nunca	4	-
	Algumas vezes	2	-
	Muitas vezes	0	-
4. Quantos meninos da tua sala fizeram mal a outros meninos?	Nenhum	0	2
	1 menino/a	0	2
	2 ou 3 meninos/as	1	1
	4 ou mais meninos/as	5	1
5. Juntas-te a outros para fazer mal a um menino de quem não gostas?	Sim	0	0
	Só se ele me irritar muito	0	1
	Não sei	1	0
	Não	5	5
6. O professor falou contigo por teres feito mal a outros meninos?	Não fiz mal a ninguém	2	3
	Não	0	2
	Sim	4	1
7. Em tua casa falaram contigo por teres feito mal a outros meninos?	Não fiz mal a ninguém	2	3
	Não	0	2
	Sim	4	1

A análise da tabela 21 permite verificar que a maioria dos participantes do GE fez mal a outros meninos na escola desde que o período escolar em que o instrumento foi implementado se iniciou uma ou duas vezes. Assim a categoria que registou um maior número de respostas foi a categoria “1 ou 2 vezes”, com uma frequência de quatro respostas, em seguida ficou a

categoria “nunca” e “5 ou mais vezes” com uma resposta cada. Isto contrariamente ao que se verifica relativamente ao GC em que a maioria dos participantes deste grupo nunca fez mal a outros meninos na escola desde que o período escolar se iniciou. Desta forma a categoria que registou um maior número de respostas dos participantes do GC foi a categoria “nunca” com uma frequência de quatro respostas e em seguida ficou a categoria “1 ou 2 vezes” com duas respostas. Apesar de a maioria (cinco) dos participantes do GE e de dois participantes do GC terem afirmado que agrediram outros meninos durante o período escolar, na última semana antes da implementação do instrumento todos os participantes de ambos os grupos referiram nunca se ter juntado a outros meninos para fazer mal a outros. Mesmo que a grande maioria dos participantes do GE tenha referido que na sua sala “4 ou mais meninos/as” fazem mal a outros. Desta forma a categoria que registou um maior número de respostas foi a categoria “4 ou mais menino/as” com uma frequência de cinco respostas e em seguida ficou a categoria “2 ou 3 meninos/as” com uma resposta apenas, não tendo registado qualquer frequência as categorias “nenhum” e “1 menino/a”. Já na maioria das salas dos participantes do GC apenas um menino ou uma menina, ou até mesmo ninguém faz mal a outros, pois a categoria que registou um maior número de respostas foi a categoria “1 menino/a” e a categoria “nenhum” com uma frequência de duas respostas cada, e em seguida ficou a categoria “2 ou 3 meninos/as” e “4 ou mais meninos/as” com uma resposta cada. Caso não gostem de um menino também a maioria dos elementos do GE e do GC referiu não se juntar a outro para lhe fazer mal, tendo a categoria “não” registado um total de cinco respostas em ambos os grupos. Contudo, enquanto o restante participante do GE referiu que não sabia se o faria o restante participante do GC referiu que o faria se o outro menino o irritasse muito.

Em relação ao professor falar com os participantes do GE por terem feito mal a outros, quatro referiram que sim enquanto dois referiram que não fizeram mal a ninguém. O mesmo se verifica em relação aos pais falarem com os participantes em casa por terem feito mal a outros meninos/as pois também quatro referiram que sim e dois referiram que não fizeram mal a ninguém. Assim verifica-se uma certa incoerência ao nível da resposta de um dos participantes às duas últimas questões pois apenas um participante tinha referido que nunca tinha feito mal a outros meninos na escola durante o período escolar em que o instrumento foi implementado e não dois como se registaram nestas duas últimas questões na categoria “não fez mal a ninguém”.

No que diz respeito ao professor falar com os participantes do GC por terem feito mal a outros, dois referiram que este não falou, um referiu que sim e três referiram que não fizeram mal a ninguém. Também em relação aos pais falarem com os participantes em casa por terem feito mal a outros, dois referiram que estes não falaram, um referiu que sim e três referiram que

não fizeram mal a ninguém. Neste grupo de participantes também se verifica uma certa incoerência ao nível da resposta de um dos participantes pois na primeira questão quatro participantes tinham referido que nunca tinham feito mal a outros meninos na escola durante o período escolar em que o instrumento foi implementado e não três como se registaram nestas duas últimas questões na categoria “não fiz mal a ninguém”.

Relativamente aos escuteiros quatro participantes do GE afirmaram nunca ter feito mal a outros, ao contrário de dois participantes que assumiram ter feito mal algumas vezes. Efectuando uma comparação entre os níveis de agressão ocorridos nos escuteiros e os níveis de agressão ocorridos a nível do contexto escolar verifica-se que os participantes do GE realizaram mais atos de agressão na escola do que nos escuteiros pois enquanto nos escuteiros apenas um terço dos participantes assumiu ter agredido outras crianças, na escola a maioria (83,3%) assumiu ter agredido os colegas.

Tabela 22- Frequência e tipos de agressão praticados pelos elementos mais novos (GE e GC) e pelos elementos mais velhos (GV) antes do programa

Questão	Categorias	Frequência absoluta GE e GC	Frequência relativa GE e GC	Frequência absoluta GV	Frequência relativa GV
1. Quantas vezes fizeste mal a outros meninos na escola, este período?	Nunca	5	41,7%	4	80%
	1 ou 2 vezes	6	50%	1	20%
	3 ou 4 vezes	0	0%	0	0%
	5 ou mais vezes	1	8,3%	0	0%
2. Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?	Nunca	12	100%	5	100%
	1 vez	0	0%	0	0%
	2 vezes	0	0%	0	0%
	3 ou mais vezes	0	0%	0	0%
3. Quantas vezes fizeste mal a outros meninos/as nos escuteiros?	Nunca	4	66,7%	5	100%
	Algumas vezes	2	33,3%	0	0%
	Muitas vezes	0	0%	0	0%
4. Quantos meninos da tua sala fizeram mal a outros meninos?	Nenhum	2	16,7%	1	20%
	1 menino/a	2	16,7%	1	20%
	2 ou 3 meninos/as	2	16,7%	1	20%
	4 ou mais meninos/as	6	50%	2	40%
	Sim	0	0%	0	0%

5. Juntas-te a outros para fazer mal a um menino de quem não gostas?	Só se ele me irritar muito	1	8,3%	1	20%
	Não sei	1	8,3%	0	0%
	Não	10	83,3%	4	80%
6. O professor falou contigo por teres feito mal a outros meninos?	Não fiz mal a ninguém	5	41,7%	2	40%
	Não	2	16,7%	3	60%
	Sim	5	41,7%	0	0%
7. Em tua casa falaram contigo por teres feito mal a outros meninos?	Não fiz mal a ninguém	5	41,7%	2	40%
	Não	2	16,7%	3	60%
	Sim	5	41,7%	0	0%

A análise da tabela 22 permite constatar que a maioria (58,3%) dos participantes mais novos fez mal a outros meninos na escola desde que o período escolar em que o instrumento foi implementado se iniciou. Desta maioria, 50% fizeram-no “1 ou 2 vezes” e os restantes 8,3% fizeram-no “5 ou mais vezes”. Isto contrariamente ao que se verifica relativamente aos participantes mais velhos, em que a maioria (80%) destes nunca fez mal a outros meninos na escola e os 20% (correspondente a um quinto) de participantes mais velhos que fizeram mal, fizeram-no “1 ou 2 vezes”. Apesar de a maioria dos participantes mais novos e de um dos participantes mais velhos ter afirmado que agrediram outros meninos durante o período escolar, na última semana antes da implementação do instrumento todos os participantes de ambas as faixas etárias referiram nunca se ter juntado a outros meninos para fazer mal a outros. Mesmo que metade das crianças mais novas tenha referido que na sua sala “4 ou mais meninos/as” fizeram mal a outros e um sexto tenha referido que na sua sala são “2 ou 3 meninos” e “1 menino/a”, respetivamente. Tal como em relação às crianças mais velhas em que também na sua sala houve meninos/as que fizeram mal a outros, pois a categoria que obteve um maior número de respostas foi a referente a “4 ou mais meninos/as” (com duas respostas correspondente a dois quintos- 40%) e em seguida ficaram as categoria “2 ou 3 meninos” e “1 menino/a” (com uma resposta cada correspondente a um quinto- 20%, respetivamente). Caso não gostem de um menino também a maioria dos participantes, mais novos e mais velhos, referiu não se juntar a outro para lhe fazer mal, tendo a categoria “não” registado um total de 83,3% nos participantes mais novos e 80% nos participantes mais velhos. Contudo houve também dois participantes, um mais novo e um mais velho, que referiram que o fariam se o outro menino os irritasse muito. É ainda de destacar que um participante mais novo referiu que não saberia se o faria.

Em relação ao professor falar com os participantes mais novos por terem feito mal a outros, a maioria destes participantes que agridem os colegas referiu que sim (41,7%) enquanto um sexto (16,7%) referiu que não. Em relação ao professor falar com os participantes mais velhos por terem feito mal a outros, ao contrário dos participantes mais novos, a maioria destes referiu que não (60%), ou seja, que o professor não falou consigo. O facto de apenas 40% dos participantes mais velhos ter referido que não fez mal a ninguém demonstra incoerência na resposta de pelo menos dois participantes deste grupo. Isto no sentido em que quatro participantes (correspondente a 80%) tinham referido que nunca se envolveram em situações de agressão desde que o período escolar em que o instrumento foi implementado se iniciou e todos (correspondente a 100%) os participantes tinham referido que nunca se tinham envolvido em situações de agressão na última semana de aulas antes da implementação do instrumento.

No que diz respeito aos pais falarem com os participantes mais novos por terem feito mal a outros, também a maioria destes participantes que agridem os colegas referiu que sim (41,7%) enquanto um sexto (16,7%) referiu que não. Em relação aos pais falarem com os participantes mais velhos por terem feito mal a outros, igualmente ao contrário dos participantes mais novos, também a maioria destes referiu que não (60%), ou seja, que os pais não falaram consigo. Da mesma forma se verifica incoerência na resposta de pelos dois participantes deste grupo, tal como mencionado anteriormente.

Relativamente aos escuteiros a maioria (66,7%) dos participantes mais novos referiu nunca ter feito mal a outros pois apenas dois participantes, correspondente a um terço destes (33,3%), referiram ter feito mal a outros “algumas vezes”. De forma semelhante, não a maioria mas sim todos os participantes mais velhos referiram nunca ter feito mal a outros.

Efectuando uma comparação entre os níveis de agressão verificados nos escuteiros e os níveis de agressão verificados no contexto escolar constata-se que os participantes do GV realizaram mais atos de agressão na escola do que nos escuteiros, pois enquanto na escola um dos participantes deste grupo referiu ter feito mal a outros “1 ou 2 vezes”, correspondente a um quinto, nos escuteiros nenhum dos participantes referiu ter feito mal a outros. Comparando ainda os dados, em termos de idade, constata-se que as crianças do GV assumem menos o papel de agressor do que as crianças do GE tanto nos escuteiros (um quinto no GV em oposição a cinco em seis no GE) como no contexto escolar (zero no GV em oposição a um terço no GE).

7.3 DESCRIÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA COM AS CRIANÇAS

Após a sessão número um em que foram implementados os instrumentos de diagnóstico aos grupos participantes, ou seja, o questionário referente à temática da igualdade de género e o questionário referente à temática do *bullying*, e se recolheram os dados apresentados no subcapítulo anterior passou-se para a sessão número dois.

A sessão número dois, correspondente à realização do jogo do extraterrestre, contou com a participação de seis crianças do GE. As atividades decorreram de acordo com o que estava planeado à exceção da apresentação do segundo grupo (responsável por explicar o que era um menino) que passou para a sessão seguinte. Desta forma depois de o dinamizador explicar aos participantes que era um extraterrestre que não sabia o que era um menino nem o que era uma menina, e após a divisão do grupo de participantes em dois pequenos grupos (mistos de três elementos cada), o grupo responsável por lhe explicar o que era um menino (X2, Y1 e Y2) começou a atividade dividindo tarefas entre todos os elementos. Da divisão de tarefas resultou o seguinte, um dos elementos ficou responsável por desenhar o menino e os restantes elementos (dois) ficaram responsáveis por pensar em atividades que o menino gostasse de fazer para posteriormente desenharem ao lado deste na cartolina branca que lhes tinha sido entregue pelo dinamizador. Apesar de terem dividido tarefas, todas as crianças deste grupo, antes de desenharem algo comunicavam entre si para averiguar se todos concordavam. Desta forma, resultou um menino de cabelo curto, vestido com uma camisa e uns calções, que gostava de jogar futebol, videojogos e de brincar com aviões (anexo nº9). Durante a apresentação o grupo referiu ainda que o menino gosta de correr, de ir ao correio e de apanhar lixo do chão para limpar o ambiente. É importante referir que como a apresentação deste grupo se realizou no sábado seguinte à realização da atividade o visitante Y também assistiu a esta apresentação, para além dos seis participantes já mencionados. No grupo que ficou responsável por explicar o que era uma menina (X1, X3 e Y3) um dos elementos assumiu o papel de líder do grupo e começou a desenhar a menina na cartolina, enquanto os restantes elementos deram algumas ideias e ajudaram a colorir. No final resultou uma menina de cabelo curto (pelos ombros), vestida com uma blusa aos corações e umas calças, e usando uns brincos e os lábios pintados de vermelho (anexo nº9). Durante a apresentação o grupo referiu ainda que a menina gosta de maquilhagem, de fazer desporto e de ir à escola, sendo boa aluna. Pelos resultados obtidos e pela apresentação de cada um dos grupos constata-se que os participantes optaram não por explicar um menino e uma menina ao nível biológico, fisiológico e anatómico, ou seja, não falaram das características biológicas, fisiológicas e anatómicas, mas sim ao nível das

atividades e do vestuário. Assim os participantes deram mais atenção à representação social do género do que às características biológicas dos meninos e das meninas.

Posteriormente às apresentações foi debatido com os participantes que a menina apesar de ser do sexo feminino pode gostar de fazer desporto, como jogar futebol e que não deve ser insultada por isso ou ser-lhe negado a sua participação, tal como o menino que apesar de ser do sexo masculino pode gostar de corações e de maquilhagem. Em relação às raparigas praticarem desporto os participantes mostraram-se mais recetivos do que ao facto de os rapazes poderem gostar de corações e de maquilhagem. Neste debate foram também referidas as diferenças relativas às características biológicas, fisiológicas e anatómicas.

Relativamente à forma como participaram na atividade, o grupo responsável pelo menino demonstrou uma maior organização e um maior trabalho de equipa comparativamente ao grupo responsável pela menina. Contudo no geral a maioria dos participantes demonstrou entusiasmo e interesse na realização da mesma pois apenas uma criança demonstrou o contrário ao não querer desenhar e ao destabilizar um pouco o trabalho de ambos os grupos, mesmo após ser chamada à razão pelos restantes participantes. É ainda importante referir que todos os objetivos da atividade foram alcançados.

A sessão número três, correspondente à realização da atividade sobre os papéis de género, contou com a participação de todas as crianças do GE (sete) e desenvolveu-se de acordo com o que estava previsto. Assim posteriormente à divisão das sete folhas A4 em duas partes e da sua entrega aos participantes, estes procederam à realização da atividade (desenhar de um lado da folha uma atividade que o pai normalmente faça em casa e do outro lado uma atividade que a mãe normalmente faça em casa). Em relação à atividade que os participantes normalmente veem o seu pai a fazer em casa (anexo nº10), os resultados demonstram que são: cuidar do irmão bebé, pensar no trabalho (taxista) e arranjar o carro (táxi), cozinhar, fazer reparações em casa com recurso a ferramentas, fazer musculação (exercícios de ginásio) e ver televisão. Destas atividades a que registou uma maior frequência foi a relativa a cozinhar, tendo sido enunciada por três participantes. Em relação à atividade que os participantes veem a sua mãe a fazer em casa (anexo nº10), os resultados demonstram que são: cozinhar, trabalhar no computador, ler um livro, lavar a loiça e preparar a roupa. Destas atividades a que registou uma maior frequência foi a relativa a cozinhar tendo sido enunciada por três participantes (tal como na atividade realizada pelo pai dos participantes).

Posteriormente realizou-se uma conversa com os participantes no sentido de perceber com qual dos lados se identificam mais e o porquê, ao que se verificou que dois dos participantes identificam-se de igual forma com “os dois, ajudo os dois” (X1) e “com os dois porque sou eu

que ajudo a mãe a cozinhar e também gosto de usar as ferramentas que o pai usa” (Y1), um dos participantes identifica-se mais com a “mãe” (X3), um dos participantes identifica-se mais com o “pai porque gosto mais do que o pai faz” (Y2) e um dos participantes não se identifica com nenhum referindo que “não tenho paciência para ajudar” (visitante Y). É importante referir que os participantes X2 e Y3 não participaram muito nesta conversa pois o participante X2 saiu mais cedo da atividade e o participante Y3 devido à sua idade não possui ainda uma opinião concreta. Em seguida abordou-se um pouco mais a temática das tarefas domésticas iniciando-se pela tarefa de cozinhar ao que a maioria afirmou que esta tarefa não deve ser realizada só pelas mulheres pois apenas um dos participantes referiu que sim, apesar de ter mudado de opinião depois de ouvir os seus colegas. Os participantes justificaram a sua resposta afirmando que os seus pais também cozinham (X3, Y2 e Y3) e que os homens também conseguem fazer tudo (visitante Y). Isto apesar de que em casa de todos os participantes quem realiza esta tarefa é maioritariamente a mãe. Relativamente ao lavar a loiça, em casa de quatro participantes quem realiza esta tarefa é a mãe (X3, Y1, Y2 e Y3), afirmando mesmo um destes participantes que enquanto a mãe realiza esta tarefa “o pai está na sala a ver televisão” (Y2) e em casa dos restantes participantes, que possuem máquina de lavar loiça, quem põe a loiça suja na máquina é “cada um, quando termina” (X1) e é “o meu pai” (visitante Y). Dentro do tema das tarefas domésticas abordou-se ainda o cuidar dos filhos ao que um dos participantes referiu: “O meu pai não costuma fazer isso mas há pais que ajudam as mães em casa. Não é só as mães que tratam dos bebés e dos filhos. Por acaso a minha mãe é” (X3). Por fim abordou-se ainda a limpeza da casa ao que dois participantes referiram que sim, que esta tarefa deve ser realizada só pelas mulheres, pois “têm mais paciência” (Y2), acrescentando que “Quem tem mais paciência é a minha mãe mas é a empregada que aspira” (Y2) e “A mãe é que deve, a mãe faz tudo.” (Visitante Y). Os resultados desta pequena conversa demonstram a existência de estereótipos de género, pois apesar de a maioria dos participantes não afirmar que as tarefas domésticas devem ser realizadas apenas pelas mulheres uma pequena minoria afirma que sim (dois participantes). É ainda importante referir que o facto de ser maioritariamente a figura feminina a realizar estas tarefas nas casas dos participantes pode levar a que se perpetue esta ideia estereotipada de que apenas as mulheres devem realizar as tarefas domésticas.

Relativamente à forma como participaram na atividade, na primeira parte em que desenharam as atividades que os pais realizam em casa todos os participantes demonstraram entusiasmo e interesse, e na segunda parte referente à conversa/debate sobre as tarefas domésticas demonstraram entusiasmo mas também um pouco de falta de atenção o que pode evidenciar algum cansaço. Contudo também nesta sessão todos os objetivos foram alcançados.

A sessão número quatro, correspondente à realização do jogo da memória, contou com a participação de cinco crianças do GE, apesar de estarem presentes seis crianças. Embora um dos participantes não tenha querido participar assistiu à sessão, mais concretamente à realização do jogo, que de resto decorreu conforme estava previsto. Após as cartas do jogo serem distribuídas pela mesa viradas para baixo e se ter estabelecido a ordem pela qual os participantes jogariam (Y2-X3-X2-Y3-Y1), o primeiro jogador começou a virar duas cartas. Quando os oito pares foram encontrados os resultados obtidos foram os seguintes: com um ponto cada ficaram os participantes X3 e Y3; e com dois pontos cada ficaram os participantes X2, Y1 e Y2. Estes três participantes que ficaram empatados com dois pontos quiseram jogar novamente para definir o vencedor do jogo, tendo ganho o participante Y2 com quatro pontos pois o participante X2 obteve três pontos e o participante Y1 obteve apenas um ponto. De seguida realizou-se uma pequena reflexão com os participantes que se iniciou com a derradeira questão acerca da diferença existente neste jogo relativamente aos jogos de memória tradicionais. Todos os participantes repararam nesta diferença, afirmado “é o feminino e o masculino” (Y2), “é um menino e uma rapariga” (X3). Este jogo permitiu abordar também as tarefas domésticas e os brinquedos utilizados por rapazes e por raparigas, pois um par era relativo à tarefa de lavar a loiça, um segundo par era relativo a dar de comer a um bebé e um terceiro par era relativo a brincar com uma boneca. Tendo em conta que a sessão anterior tinha tido como foco as tarefas domésticas, nesta sessão abordou-se com maior atenção as profissões e os brinquedos. Os participantes quando questionados sobre a existência de profissões que apenas as mulheres possam ter, alguns referiram que há, tendo dado como exemplo “empregada, porque a empregada da minha casa é uma mulher” (Y2) ao que quando questionado se os homens não poderiam exercer também essa profissão este respondeu que “as mulheres têm mais paciência” (Y2) e “cozinheira, porque a mãe faz comida” (Y3), contudo a maioria referiu que não, justificando que todas as pessoas podem ter a profissão que quiserem. Em relação às profissões que apenas os homens possam ter, apesar de a maioria dos participantes ter referido que não há, um dos participantes referiu “futebolista” (Y2), ao que outro participante respondeu “Pensa-se que as mulheres não jogam futebol mas há equipas de futebol feminino” (Y1). Por fim ao serem questionados sobre o porquê de se pensar que há profissões só para mulheres e só para homens os participantes não conseguiram definir uma razão em concreto, avançando apenas que poderia ser por falta de capacidade. No que diz respeito à carta em que tanto o menino como a menina está a brincar com a boneca, um dos participantes referiu que “as meninas é que gostam de brincar com bonecas” (Y2) contudo quando o dinamizador perguntou se os meninos não podem brincar também com bonecas, para além deste que respondeu que “podem” (Y2) os restantes

participantes também referiram que sim, “todos podem brincar” (X3). Os resultados desta pequena conversa demonstram a existência de estereótipos de género, pois apesar de a maioria dos participantes não afirmar que há profissões só para as mulheres e só para os homens nem brinquedos só para meninas e só para meninos uma pequena minoria afirma que sim, contudo também se verificou que quando confrontados com a sua resposta demonstraram flexibilidade em alterar a mesma.

Relativamente à forma como participaram na atividade, na primeira parte em que se realizou o jogo da memória, apesar de um dos participantes não ter querido participar, todos os restantes demonstraram entusiasmo e interesse, tendo até jogado uma segunda vez para definir o vencedor do jogo. Já na segunda parte referente à conversa/debate sobre a existência de profissões e de brinquedos apenas para mulheres/meninas e apenas para homens/meninos alguns participantes demonstraram já pouco interesse e um pouco de falta de atenção o que pode evidenciar algum cansaço, tal como na sessão anterior. Contudo também nesta sessão todos os objetivos foram alcançados.

A sessão número cinco, correspondente à atividade através de vídeos sobre a desigualdade de género, contou com a participação de apenas quatro participantes do GE. Antes do início da atividade propriamente dita foram preparados os materiais necessários à realização da mesma com a colaboração dos participantes, ou seja, do computador e da câmara para filmar a sessão. Apesar de estar previsto projetar os vídeos o mesmo não foi possível pois o projetor não estava disponível tendo os participantes visualizado os vídeos diretamente do computador. Posteriormente a atividade iniciou-se de acordo com o previsto, ou seja, com uma breve apresentação do tema da desigualdade de direitos, associada à desigualdade de género, e em seguida foram colocados os respetivos vídeos e realizada a análise dos mesmos. O primeiro vídeo “Desigualdade de Género no Olhar nas Crianças” em que se pede a duas crianças (um rapaz e uma rapariga) para organizarem as bolas que estão no chão consoante a cor, ou seja, as azuis num frasco e as rosa num segundo frasco, e posteriormente lhes é entregue uma recompensa pela tarefa que realizaram (um copo cheio de gomas para o rapaz e um copo meio cheio de gomas à rapariga, dando o dinamizador da atividade como justificação que as raparigas recebem menos porque são raparigas) suscitou algumas reações por parte dos participantes. Caso fossem os participantes a estar numa situação semelhante à visualizada no vídeo, todos referiram que não gostariam de receber menos tendo em conta que realizaram a mesma tarefa. A única participante do sexo feminino que participou na sessão disse que “ficava triste por receber menos” (X2) e que “não é correto o menino receber muitas e a menina receber poucas gomas só porque é menina” (X2). Ao contrário desta os participantes do sexo masculino

referiram que ficavam felizes se recebessem muitas gomas mas que também achavam “injusto não receber o mesmo” (Y2) e “errado” (Y1). Quando questionados se partilhariam as suas gomas com a rapariga apenas dois elementos do sexo masculino referiram que sim (Y1 e Y3). Caso a situação fosse ao contrário, ou seja, o rapaz a receber menos gomas e a rapariga a receber mais, o participante do sexo feminino disse que “partilhava porque se eu não gosto de receber menos o menino também não gosta” (X2) e “para ele não ficar triste eu dava” (X2). No fim deste primeiro vídeo quando se perguntou aos participantes se pensavam que numa mesma profissão em que também um homem e uma mulher realizam a mesma tarefa se também será que a mulher recebe menos, os participantes referiram que não sabem.

O segundo vídeo “O Desafio da Igualdade” faz referência às cores (azul associado aos rapazes e o rosa associado às raparigas), aos brinquedos (carros para rapazes e bonecas para raparigas), às atividades de tempos livres (o jogar futebol associado aos rapazes e o *ballet* associado às raparigas), às tarefas domésticas (em que os rapazes ficam no sofá e as raparigas têm de cuidar da casa) e às características/atributos de personalidade (os rapazes devem ser bem sucedidos a nível profissional e as raparigas devem estar sempre arranjadas e maquilhadas) de cada género. Este segundo vídeo demonstra ainda que as mulheres têm um salário menor que o dos homens, o que faz com que os homens pensem que têm mais poder e que podem fazer o que querem às mulheres. Na análise deste vídeo abordou-se com os participantes as cores, em que estes referiram que não existem cores de meninos e cores de meninas pois “cada um tem a sua cor preferida” (X2); os brinquedos e as brincadeiras, ao que estes referiram maioritariamente que “os meninos é que gostam de jogar futebol” (Y3) enquanto “as meninas gostam mais de brincar com bonecas” (Y2) embora todos os participantes quando questionados se as meninas não podem também jogar futebol e os meninos brincar com bonecas, referiram que caso queiram todos os meninos e meninas podem brincar com todos os brinquedos e a todas as brincadeiras que existem. As tarefas domésticas já não foram abordadas nesta sessão pois já tinham sido abordadas em sessões anteriores. Em relação ao uso de maquilhagem todos os participantes são da opinião de que a maquilhagem está associada ao sexo feminino pois referiram que só “as meninas/mulheres é que usam e gostam de usar” (X2), “os homens não usam” (Y2) a não ser que se queiram “mascarar de mulher no carnaval” (Y1). Para terminar a análise deste segundo vídeo o dinamizador fez ainda referência às desvantagens que podem ocorrer para as mulheres devido aos homens pensarem que têm mais poder que estas e sobre estas, nomeadamente ao nível da violência de género e do *bullying*.

O terceiro vídeo “O Campeonato de Videogame (ONU)” apresenta uma menina que gostava de jogar videojogos e por isso decide entrar num campeonato de videojogos contudo o

organizador, que era um menino, não a deixava participar por ser menina. Ao afirmar que até jogava melhor que ele o organizador decidiu então deixá-la jogar e na última ronda esta ganha o campeonato dando a entender que não há diferença entre o que meninas e meninos podem fazer. Através deste vídeo foi possível fazer com que os participantes compreendessem que, para além de que tanto rapazes como raparigas podem fazer as mesmas atividades, têm as mesmas capacidades. Os participantes afirmaram que se eles fossem o organizador do campeonato deixavam a menina participar contudo alguns demonstraram que não esperavam que a rapariga ganhasse ao rapaz pois demonstraram alguma surpresa afirmando “a menina é que ganhou?!” (Y1, Y2) ao que a única rapariga participante na sessão respondeu que “sim, a menina também consegue ganhar” (X2). Com esta resposta os participantes do sexo masculino demonstram alguns estereótipos de género no sentido em pensavam que a rapariga não era capaz de ganhar, que não possuía capacidades para ganhar e que principalmente não possuía mais capacidades que o rapaz, pois tradicionalmente a atividade de jogar videojogos esta associada ao sexo masculino.

Apesar de estar definido para a sessão cinco a visualização de quatro vídeos, na realidade foram apenas três pois os participantes já estavam a apresentar falta de atenção e cansaço. Ao longo dos primeiros vídeos os participantes demonstraram um maior interesse e um maior entusiasmo pelas temáticas abordadas. Da mesma forma que nas sessões anteriores também nesta sessão os objetivos definidos para esta foram alcançados.

A sessão número seis, correspondente à elaboração do cartaz síntese do programa, foi elaborada com a colaboração dos pais e contou com a participação de seis crianças do GE, tendo decorrido nas suas casas devido à declaração do estado de emergência. Antes da elaboração da atividade em concreto o dinamizador entrou em contacto com os pais para lhes explicar em que consistia a atividade de modo a que estes conseguissem explicar aos filhos o que se pretendia com a atividade, e ajudá-los na realização da mesma. Visto que esta atividade foi realizada em casa de cada um, os participantes do GE que são irmãos (X3, Y2 e Y3), e que por isso vivem na mesma casa, realizaram a atividade em conjunto. Desta forma os resultados da atividade (anexo nº11) foram os seguintes: um menino e uma menina a realizar passes com um bola de futebol demonstrando que ambos os sexos e os géneros podem brincar com uma bola e em particular jogar futebol (X1); um elemento do sexo masculino e um elemento do sexo feminino a trabalhar com roupa enquanto vendedor/a, demonstrando que ambos podem trabalhar numa loja de vestuário (X2); um homem e uma mulher encima de uma balança, cada um num lado desta, de forma equilibrada mostrando que ambos têm o mesmo peso na sociedade e não que um é superior ou inferior, complementar à imagem do símbolo feminino igual ao símbolo

masculino e ambas acompanhadas da afirmação “A igualdade faz o meu género” (X3, Y2 e Y3); e novamente um menino e uma menina a jogar futebol, demonstrando também que tanto rapazes como raparigas podem brincar com uma bola e jogar futebol, junto da expressão “igualdade de género” (Y1). Verifica-se que em dois dos resultados referidos o desenho é coincidente apesar de cada um ter realizado a atividade na sua habitação.

É importante referir que apesar de a atividade ter sido realizada à distância (não presencial) todos os participantes, bem como os seus pais, mostraram disponibilidade para a elaboração da mesma bem como interesse ao longo da sua realização. Em suma os participantes reagiram bem às alterações necessárias à continuação da implementação do programa.

A sessão número sete, também elaborada em casa de cada participante com a colaboração dos pais, consistiu na implementação do instrumento de avaliação aos grupos participantes, ou seja, o questionário referente à temática da igualdade de género, tendo sido recolhidos os dados apresentados no subcapítulo seguinte. É importante referir que, da mesma forma que na sessão anterior, antes da elaboração da atividade em concreto o dinamizador enviou para os pais por via eletrónica o questionário referido. No preenchimento do questionário os participantes apresentaram algumas dificuldades principalmente na terceira parte referente à avaliação do programa pois já não se recordavam bem das atividades que tinham sido realizadas ao longo do programa.

7.4 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA- CONCEÇÕES SOBRE GÉNERO NO PÓS-TESTE COMPARANDO O GE COM O GC

Antes de se proceder à apresentação e à análise dos resultados referentes ao pós-teste, ou seja, dos resultados obtidos através da implementação do questionário de avaliação aos dois grupos mais novos (GE e GC), é importante referir que não foi possível contactar com um dos sujeitos do GE e com dois do GC, e que por isso se perdeu os participantes Y3, X6 e Y5.

Assim sendo a tabela 23 expõe as respostas do GE e do GC no que se refere ao que consideram serem as diferenças entre meninos e meninas depois do programa. Foi possível identificar duas categorias, relativamente ao primeiro grupo, que remetiam para as atividades que gostam de fazer (nomeadamente jogos e brincadeiras) e para as características biológicas, anatómicas e fisiológicas dos meninos e das meninas. Para o segundo grupo foi possível identificar igualmente duas categorias, sendo que estas remetiam para as características biológicas, anatómicas e fisiológicas, coincidente aos dois grupos de participantes, e para o tipo de penteado associado aos meninos e às meninas.

Tabela 23- Diferenças entre meninos e meninas enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC depois do programa

Categorias	Frequência GE	Exemplos GE	Frequência GC	Exemplos GC
Características biológicas, anatómicas e fisiológicas	4	X1 “Uma menina é do sexo feminino e o menino é do sexo masculino.” X2 “Um menino é uma pessoa do sexo masculino e a menina é uma pessoa do sexo feminino.” Y1 “O sexo. O menino é do sexo masculino e a menina é do sexo feminino.” Y2 “Têm o sexo diferente.”	3	X4 “A diferença entre um menino e uma menina é que, a menina tem vagina e o menino tem pénis.” X5 “A diferença é o sexo.” Y4 “O menino tem pilinha e a menina não”
Atividades	1	X3 “Um menino é uma pessoa que joga futebol, joga raquetes e uma menina é uma pessoa que brinca as professoras e aos pais e as mães”	0	-
Penteado	0	-	1	Y6 “As meninas usam o cabelo grande e os meninos não.”

Constatou-se que a categoria mais usada, pelos participantes do GE, para diferenciar meninos e meninas foi a relativa às características biológicas, anatómicas e fisiológicas, que foi usada de igual forma por ambos os sexos. Em relação aos participantes do GC a categoria mais usada por estes foi também a relativa às características biológicas, anatómicas e fisiológicas, tendo sido usada com prevalência das raparigas.

A maioria das respostas dadas nesta questão não evidencia a existência de estereótipos de género contudo duas das respostas, uma dada por um dos participantes do GE e uma por um dos participantes do GC, evidenciam estereótipos de género. Isto no sentido em que o participante do GE considera que meninos e meninas não realizam as mesmas atividades, nomeadamente jogos desportivos (jogar futebol e com raquetes) e brincadeiras, e no sentido em que o participante do GC considera que apenas as meninas possuem o cabelo comprido. Globalmente não se verificaram diferenças entre os dois grupos no pós-teste, ambos referiram predominantemente as características biológicas e anatómicas para definir o que é ser menino ou menina.

A tabela 24 apresenta as respostas do GE e do GC relativamente às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninas e meninos depois do programa. No que diz respeito às ofertas que os participantes do GE consideram serem mais ou menos adequadas para meninas foi possível identificar três categorias que remetiam para acessórios e produtos de estética (jóias, perfumes e maquilhagem) a estas associados; material escolar; brinquedos com que gostam de brincar, nomeadamente bonecas. Em relação às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninos foi possível identificar três categorias que remetiam para brinquedos com que gostam de brincar e que estão a si associados (jogo, bola de futebol e carro). Relativamente às ofertas que os participantes do GC consideram serem mais ou menos adequadas para meninas foi possível identificar quatro categorias que remetiam para acessórios e para produtos de estética (jóias, perfumes e maquilhagem) a estas associados; objetos de lazer como livros; a idade do destinatário; brinquedos com que gostam de brincar (plasticina). No que diz respeito às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninos foi possível identificar igualmente quatro categorias que remetiam para brinquedos com que estes gostam de brincar e que estão a si associados (jogo, bola de futebol, carros) e para a idade do destinatário. Das categorias identificadas nas ofertas para meninas apenas uma das categorias é coincidente aos dois grupos de participantes sendo esta a referente aos acessórios e aos produtos de estética (jóias, perfumes e maquilhagem) a estas associados. Das categorias identificadas nas ofertas para meninos as três categorias (jogo, bola de futebol, carros) que remetiam para os brinquedos com que estes gostam de brincar são coincidentes aos dois grupos de participantes.

Tabela 24- Prendas para meninas e para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC depois do programa

	Categorias	Frequência GE	Exemplos GE	Frequência GC	Exemplos GC
Para Menina	Jóias, Perfumes e Maquilhagem	2	X1 “Um perfume porque é o que dou sempre.” X3 “Uma maquilhagem.”	1	Y6 “Uma pulseira porque ia gostar.”
	Bolsa Escolar	1	X2 “Dava uma bolsa escolar porque era preciso para a escola da menina.”	0	-
	Boneca	2	Y1 “Uma boneca ou uma casa de bonecas porque as	0	-

			meninas adoram bonecas.” Y2 “Daria uma boneca.”		
	Livro	0	-	1	X4 “Se uma menina fizer anos eu dava-lhe um livro porque ela tem que treinar a leitura.”
	Idade do destinatário	0	-	1	X5 “Depende da idade.”
	Plasticina	0	-	1	Y4 “Plasticina! Porque é divertido.”
Para Menino	Jogo	1	X1 “E ao menino um jogo porque acho que é o mais adequado.”	1	Y4 “Um jogo, de tabuleiro ou para a PS4.”
	Bola de futebol	3	X2 “Dava uma bola de futebol porque era para o menino brincar.” X3 “Uma bola para jogar.” Y2 “Uma bola de futebol porque a maioria dos meninos gostam de futebol.”	1	Y6 “Uma bola de futebol porque os meninos gostam.”
	Carro	1	Y1 “Carros da Hot Wheels porque são giros e em miniatura.”	1	X4 “Se um menino fizer anos eu dava-lhe um carro, porque é um menino e os carros não são para meninas.”
	Idade do destinatário	0	-	1	X5 “Depende da idade.”

Relativamente às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninas não foi possível identificar a categoria mais usada pelos participantes do GE pois duas das categorias (jóias, perfumes e maquilhagem; boneca) identificadas registaram igual frequência (duas respostas cada). Contudo é de destacar que as raparigas enfatizaram a categoria que remetia para os acessórios e para os produtos de estética (jóias, perfumes e maquilhagem) enquanto os rapazes enfatizaram a categoria que remetia para os brinquedos com que gostam de brincar (bonecas). Em relação às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas

para meninos a categoria mais usada pelas crianças do GE foi a referente à bola de futebol, que foi usada por ambos os sexos embora com prevalência das raparigas.

As respostas dadas tanto pelos rapazes como pelas raparigas do GE, ao nível das ofertas para meninas, demonstram a existência de estereótipos de género pois a maioria das respostas dadas incidiram em categorias que remetem para objetos/brinquedos associados ao sexo feminino. O mesmo se verifica ao nível das ofertas para meninos pois também a maioria das respostas dadas pelas crianças do GE incidiram em categorias que remetem para brinquedos associados ao sexo masculino. Para além de que se verifica também estereótipos de género no sentido em que as ofertas que os participantes enunciaram para as meninas diferem das que enunciaram para os meninos.

Tal como se verificou em relação às ofertas para meninas enunciadas pelos participantes do GE, também em relação às ofertas que consideram serem mais ou menos adequadas para meninas enunciadas pelos participantes do GC se verificou que nenhuma das categorias usadas obteve um maior número de frequências (todas registaram igual frequência de uma resposta cada) não sendo assim possível identificar a categoria mais usada por estes. Da mesma forma em relação às ofertas para meninos também não foi possível identificar a categoria mais usada pois também todas as categorias identificadas registaram o mesmo número de frequências (uma resposta cada).

As respostas dadas tanto pelos rapazes como pelas raparigas do GC, em termos das ofertas para meninas, não evidenciam em grande parte estereótipos de género pois apenas uma das respostas evidencia, ou seja a resposta que incidiu na categoria referente às jóias, aos perfumes e à maquilhagem, incidindo assim em objetos associados ao sexo feminino. Em termos das ofertas para meninos metade das respostas evidencia, isto é, as respostas que incidiram nas categorias referentes à bola de futebol e aos carros no sentido em que incidem em brinquedos associados ao sexo masculino. Verificam-se também estereótipos de género no sentido em que as ofertas que os participantes deste grupo enunciaram para meninas diferem das que enunciaram para meninos, pois a única categoria coincidente a ambos os sexos é a referente à idade do destinatário. Globalmente não se constatarem diferenças entre os dois grupos no pós-teste pois ambos continuam a considerar que há prendas mais adequadas para meninos e outras mais adequadas para meninas.

A tabela 25 apresenta os enunciados do GE e do GC a respeito da existência ou da inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelas meninas e apenas utilizados pelos meninos bem como dos brinquedos que consideram serem apenas utilizados por cada um destes, depois do programa. Foi assim possível verificar, para ambos os sexos (meninas e meninos) do

GE e do GC, duas categorias que apontavam para a inexistência de brinquedos e para a existência de brinquedos.

Tabela 25- Brinquedos só para meninas e só para meninos enunciados pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC depois do programa

	Categorias	Frequência GE	Exemplos GE	Frequência GC	Exemplos GC
Para Meninas	Não	1	X2 “Não, porque as bonecas, os bonecos também há para os meninos.”	2	X5 “Não, porque qualquer um pode brincar.” Y4 “Não! Porque todos podem brincar com todos os brinquedos.”
	Sim	4	X1 “Sim porque são de meninas e são barbies, maquilhagem.” X3 “Sim porque há brinquedos que os rapazes não gostam. Os rapazes não gostam de algumas coisas de meninas. Maquilhagem, bonecas.” Y1 “Sim porque só elas é que brincam. Casas de bonecas. Os meninos se quiserem e gostarem também podem brincar.” Y2 “Sim porque há brinquedos só para as meninas.”	2	X4 “Acho que sim por exemplo uma boneca porque é para menina.” Y6 “Sim, barbies, os meninos não brincam com barbies.”
Para Meninos	Não	2	X2 “Não, porque por exemplo as bolas de futebol também há as bolas de praia para as meninas.” Y1 “Não. As meninas também brincam com carros, motas e com a bola de futebol.”	2	X5 “Não, porque qualquer um pode brincar.” Y4 “Não! Porque todos podem brincar com todos os brinquedos.”
	Sim	3	X1 “Sim porque são de meninos e são bolas jogos ps4.” X3 “Há porque também as raparigas	2	X4 “Acho que sim por exemplo uma mota porque é para menino.”

			não gostam de alguns brinquedos dos rapazes. Jogar à bola, jogar raquetes.” Y2 “Sim porque os meninos também tem coisas que as meninas não gostam.”		Y6 “Sim, bola de futebol, as meninas não brincam.”
--	--	--	--	--	--

Constatou-se que a categoria mais usada pelos participantes do GE, a respeito da existência ou da inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelas meninas, foi a relativa à existência de brinquedos específicos para estas, tendo sido usada de igual forma por ambos os sexos. Da mesma forma a categoria mais usada pelos participantes do GE, a respeito da existência ou da inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelos meninos, foi a relativa à existência de brinquedos específicos para estes. Esta categoria foi usada com prevalência das raparigas.

Através das respostas dos participantes do GE verifica-se a existência de estereótipos de género pois a maioria das respostas dadas pelos participantes deste grupo incidiram em categorias que revelam a existência de estereótipos de género, ou seja, nas categorias referentes à existência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelas meninas e pelos meninos. Estes participantes para além de referirem que sim, que existem brinquedos apenas para meninas e apenas para meninos deram como exemplos: *barbies* (X1), maquilhagem (X1 e X3), bonecas (X3) e casas de bonecas (Y1) para meninas e bolas, jogos de ps4 (X1) e jogos com raquetes (X3) para meninos, enunciando assim brinquedos tradicionalmente associados ao sexo feminino e ao sexo masculino, respetivamente.

Para os participantes do GC, quer a respeito da existência ou da inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelas meninas quer a respeito da existência ou da inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelos meninos, não foi possível identificar a categoria mais usada por estes. Isto no sentido em que ambas as categorias identificadas, para ambos os sexos, registaram uma frequência igual (de duas respostas cada). Todas as categorias, tanto as que remetem para a existência de brinquedos para meninas e meninos como as que remetem para a inexistência de brinquedos para estes públicos-alvo, foram usadas de igual forma por ambos os sexos.

As respostas dos participantes do GC também demonstram a existência de alguns estereótipos de género, nomeadamente as que incidem nas categorias que remetem para a existência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelas meninas e apenas utilizados pelos

meninos. No que diz respeito aos brinquedos apenas para meninas os participantes para além de referirem que sim, que existem brinquedos apenas para estas deram como exemplos: “uma boneca” (X4) e “*barbies*” (Y6). Da mesma forma no que diz respeito aos brinquedos apenas para meninos os participantes para além de referirem que sim, que existem brinquedos apenas para estes deram como exemplos: “uma mota” (X4) e “bola de futebol” (Y6). Enunciaram assim brinquedos que estão tradicionalmente associados ao sexo feminino e ao sexo masculino, respetivamente. Em suma apenas três participantes no GE e quatro no GC afirmaram que não havia brinquedos só para meninas e só para meninos, não se verificando grandes diferenças entre os dois grupos no pós-teste.

A tabela 26 evidencia as respostas do GE e do GC no que se refere à existência ou à inexistência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelas meninas e apenas brincadas pelos meninos bem como das brincadeiras que consideram serem apenas brincadas por cada um destes, depois do programa. Foi assim possível verificar, para ambos os sexos (meninas e meninos) do GE e do GC, duas categorias que apontavam para a inexistência de brincadeiras e para a existência de brincadeiras específicas para cada um dos sexos.

Tabela 26- Brincadeiras só para meninas e só para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC depois do programa

	Categorias	Frequência GE	Exemplos GE	Frequência GC	Exemplos GC
Para Meninas	Não	2	X2 “Não, porque por exemplo as <i>barbies</i> é uma brincadeira que normalmente só as meninas é que gostam de brincar os rapazes não gostam mas se gostarem também podem brincar.” Y1 “Não. Toda a gente joga.”	2	X5 “Não, porque as brincadeiras podem ser para todos.” Y4 “Não! Todos podem brincar a todas as brincadeiras.”
	Sim	3	X1 “Sim porque são de meninas e são <i>barbies</i> , maquilhagem.” X3 “Há porque os rapazes não brincam a algumas brincadeiras. As professoras, brincar a maquilhagem.”	2	X4 “Sim há brincadeiras só para meninas por exemplo fadas porque fadas é para meninas.” Y6 “Sim, brincar com <i>barbies</i> , os meninos não brincam.”

			Y2 “Sim porque há brincadeiras que só as meninas gostam.”		
Para Meninos	Não	2	X2 “Não, porque por exemplo o futebol dá para rapazes e raparigas, futebol humano.” Y1 “Não. Toda a gente joga.”	2	X5 “Não, porque as brincadeiras podem ser para todos.” Y4 “Não! Todos podem brincar a todas as brincadeiras.”
	Sim	3	X1 “Sim porque são de meninos e são bolas, jogos ps4.” X3 “Há porque as raparigas não gostam de algumas brincadeiras dos rapazes. Jogar futebol, jogar padel.” Y2 “Sim porque há brincadeiras que só os meninos gostam.”	2	X4 “Sim há brincadeiras só para meninos por exemplo piratas porque piratas é para meninos.” Y6 “Sim, jogar futebol, as meninas não jogam.”

Verificou-se que a categoria mais usada pelos participantes do GE, quer ao nível da existência ou da inexistência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelas meninas quer ao nível da existência ou da inexistência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelos meninos, foi a relativa à existência de brincadeiras específicas para cada sexo. Ambas as categorias foram usadas com prevalência das raparigas.

Através das respostas dos participantes do GE verifica-se a existência de estereótipos de género pois a maioria das respostas dadas pelos participantes deste grupo incidiram em categorias que revelam a existência de estereótipos de género, ou seja, nas categorias referentes à existência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelas meninas e apenas brincadas pelos meninos. Estes participantes para além de referirem que sim, que existem brincadeiras apenas para meninas e apenas para meninos deram como exemplos as brincadeiras com *barbies* (X1) e maquilhagem (X1 e X3), e às professoras (X3) para meninas e as brincadeiras com bolas e jogos de ps4 (X1), e jogar futebol e padel (X3) para meninos, enunciando assim brincadeiras tradicionalmente associadas ao sexo feminino e ao sexo masculino, respetivamente.

Para os participantes do GC, quer a respeito da existência ou da inexistência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelas meninas quer a respeito da existência ou da inexistência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelos meninos, não foi possível identificar a categoria mais usada por estes. Isto no sentido em que ambas as categorias identificadas, para ambos os sexos, registaram uma frequência igual (de duas respostas cada). Todas as categorias, tanto as

que remetem para a existência de brinquedos para meninas e meninos como as que remetem para a inexistência de brinquedos para estes públicos-alvo, foram usadas de igual forma por ambos os sexos.

As respostas dos participantes do GC também demonstram a existência de alguns estereótipos de género, nomeadamente as que incidem nas categorias que remetem para a existência de brincadeiras que sejam apenas brincadas pelas meninas e apenas brincadas pelos meninos. No que diz respeito às brincadeiras apenas para meninas os participantes para além de referirem que sim, que existem brincadeiras apenas para estas deram como exemplos: brincadeiras com “fadas” (X4) e “com *barbies*” (Y6). Da mesma forma no que diz respeito às brincadeiras apenas para meninos os participantes para além de referirem que sim, que existem brincadeiras apenas para estes deram como exemplos: brincadeiras de “piratas” (X4) e “jogar futebol” (Y6). Principalmente as respostas do participante Y6 evidenciam estereótipos de género no sentido em que este enunciou brincadeiras que estão tradicionalmente associados ao sexo feminino e ao sexo masculino, respetivamente. Em suma, quase metade do GE considera que não há brincadeiras específicas para meninas e meninos mas a outra metade considera. Contudo comparativamente ao GC, em que metade considera que não há brincadeiras específicas para ambos os sexos e a outra metade considera que há, não se verificam grandes diferenças entre os dois grupos no pós-teste.

A tabela 27 expressa os enunciados do GE em relação ao(s) indivíduo(s) que consideram mais adequado(s) para realizar as tarefas mencionadas, como ajudar a fazer o jantar e mudar a lâmpada, depois do programa. Para ambas as tarefas é possível identificar três categorias, sendo estas a menina ou mulher, se consideram que deve ser esta a realizar as tarefas; o menino ou homem, se consideram que deve ser este a realizar as tarefas; e ambos/indiferente, se consideram que podem ser os dois ou que pode ser tanto um como outro a realizar as tarefas.

Tabela 27- Designação do sexo do indivíduo que realiza as tarefas enunciadas, pelos participantes de ambos os sexos do GE depois do programa

Categorias	Quem ajuda a fazer o jantar		Quem muda a lâmpada	
	Frequência	Exemplos	Frequência	Exemplos
Menina ou Mulher	2	X1 “A menina porque tem mais jeito.” X2 “A menina porque normalmente os meninos tão sempre a ver futebol com o pai.”	0	-

Menino ou Homem	3	X3 “É o menino porque as meninas não sabem cozinhar.” Y1 “O menino porque sou eu que ajudo a minha mãe.” Y2 “O menino porque ele é que sabe cozinhar.”	5	X1 “O pai porque o pai é que muda sempre.” X2 “O pai porque é o que tem mais jeito.” X3 “Quem muda a lâmpada é o eletricista porque há pessoas que não conseguem mudar a lâmpada.” Y1 “O pai porque ele é que sabe onde estão as ferramentas.” Y2 “O pai porque ele é que sabe mudar as lâmpadas.”
Ambos/ Indiferente	0	-	0	-

Constatou-se que a categoria mais usada para identificar o indivíduo que consideram mais adequado para realizar a primeira tarefa mencionada (a ajuda a fazer o jantar) foi a relativa ao sexo masculino (o menino ou o homem). Esta categoria foi usada por ambos os sexos contudo com prevalência dos rapazes, tendo mesmo sido usada pela totalidade de elementos do sexo masculino do GE que responderam ao instrumento de avaliação. Estes participantes usaram esta categoria porque pensam que as meninas não têm capacidade para realizar a tarefa pretendida (“as meninas não sabem cozinhar” - X3; “ele é que sabe cozinhar”- Y2) ou porque os próprios se identificam com a mesma (“sou eu que ajudo a minha mãe”- Y1). As raparigas enfatizaram a categoria relativa ao sexo feminino (a menina ou a mulher) porque consideram que as meninas apresentam maior capacidade para a realização da tarefa (“a menina porque tem mais jeito”- X1) ou porque tem mais disponibilidade (“a menina porque normalmente os meninos tão sempre a ver futebol”- X2). As respostas destes últimos participantes (do sexo feminino) revelam a existência de estereótipos de género no sentido em que ao enfatizarem a categoria relativa ao sexo feminino e ao enunciarem que quem deveria realizar a tarefa é a menina estão a ir ao encontro do que está tradicionalmente estipulado na sociedade, isto é, de que quem deve realizar as tarefas domésticas é a menina/mulher. Contudo é importante referir que as respostas dos restantes participantes, apesar de terem incidido na categoria relativa ao sexo masculino, também evidenciam estereótipos de género no sentido em que não referiram que poderiam ser os dois, a menina e o menino, a realizar a tarefa ou que poderia ser tanto um como o outro. As respostas dos participantes evidenciam ainda estereótipos quando consideram que um dos sexos é melhor a realizar a tarefa comparativamente ao outro.

No que diz respeito à segunda tarefa mencionada (a mudança da lâmpada) a categoria mais usada para identificar o indivíduo que consideram mais adequado para realizar esta tarefa foi a

relativa ao sexo masculino (o menino ou homem), tendo mesmo sido a única categoria enunciada pelas crianças do GE. Tal como na tarefa anterior os participantes usaram esta categoria porque na realidade que conhecem quem desempenha esta tarefa é o seu pai (“o pai é que muda sempre”- X1; “o pai porque é o que tem mais jeito”- X2; “o pai porque ele é que sabe onde estão as ferramentas”- Y1; “o pai porque ele é que sabe mudar as lâmpadas”- Y2). O uso desta categoria por parte das crianças do GE evidencia a existência de estereótipos de género no sentido em que ao enfatizarem a categoria relativa ao sexo masculino e ao enunciarem que quem deveria realizar a tarefa é o homem estão a ir ao encontro do que está tradicionalmente estipulado na sociedade para a tarefa em questão. Para além de que também poderiam ter referido os dois, o menino e a menina, a realizar a tarefa ou que poderia ser tanto um como outro e não o fizeram.

A tabela 28 expõe as respostas do GC em relação ao(s) indivíduo(s) que consideram mais adequado(s) para realizar as tarefas mencionadas, como ajudar a fazer o jantar e mudar a lâmpada, depois do programa. Para ambas as tarefas é possível identificar três categorias, sendo estas a menina ou mulher, se consideram que deve ser esta a realizar as tarefas; o menino ou homem, se consideram que deve ser este a realizar as tarefas; e ambos/indiferente, se consideram que podem ser os dois ou que pode ser tanto um como outro a realizar as tarefas.

Tabela 28- Designação do sexo do indivíduo que realiza as tarefas enunciadas, pelos participantes de ambos os sexos do GC depois do programa

Categorias	Quem ajuda a fazer o jantar		Quem muda a lâmpada	
	Frequência	Exemplos	Frequência	Exemplos
Menina ou Mulher	1	Y6 “A menina porque o menino não sabe.”	0	-
Menino ou Homem	0	-	1	Y6 “Um senhor porque à minha casa vem um senhor que sabe mudar as lâmpadas.”
Ambos/ Indiferente	3	X4 “Acho que quem deve ajudar a fazer o jantar é o menino e a menina porque a menina e o menino tem o mesmo dever e porque os dois vão comer.” X5 “Podem ajudar os dois porque assim é mais fácil.” Y4 “Os dois para verem como se faz.”	3	X4 “Quem deve mudar a lâmpada é a mãe ou o pai porque as crianças não podem mexer porque é perigoso.” X5 “Qualquer um, com a ajuda de um adulto.” Y4 “O pai ou a mãe.”

Verificou-se que a categoria mais usada para identificar o(s) indivíduo(s) que consideram mais adequado(s) para realizar a primeira tarefa mencionada, ou seja, ajudar a fazer o jantar, foi a relativa a ambos os sexos/indiferente. Esta categoria foi usada por ambos os sexos embora com prevalência das raparigas, tendo mesmo sido usada pela totalidade dos elementos do sexo feminino do GC que participaram em ambas as fases do programa. Os participantes enunciaram esta categoria por vários motivos sendo estes a responsabilidade/dever que ambos (menino e menina) possuem; o facto de que ambos vão desfrutar/usufruir dos resultados obtidos na realização da tarefa; por uma questão de facilidade; e pela aprendizagem que adquirem ao prestar ajuda. Assim a maioria das respostas dos participantes não revelam a existência de estereótipos de género contudo a resposta de um dos participantes, inserida na categoria referente ao sexo feminino, evidencia a existência destes estereótipos no sentido em que ao enfatizar a categoria relativa ao sexo feminino e ao enunciar que quem deveria realizar a tarefa é a menina está a ir ao encontro do que está tradicionalmente estipulado na sociedade para a tarefa em questão e refere também na sua justificação que o elemento do sexo feminino apresenta maior sabedoria/capacidade para a realização da tarefa comparativamente ao elemento do sexo masculino. Para além de que também poderia ter referido os dois, a menina e o menino, a realizar a tarefa ou que poderia ser tanto um como o outro e não o fez.

No que diz respeito à segunda tarefa mencionada (a mudança da lâmpada) a categoria mais usada para identificar o(s) indivíduo(s) que consideram mais adequado(s) para realizar esta tarefa foi também a relativa a ambos os sexos/indiferente, tendo sido usada por ambos os sexos embora com prevalência das raparigas (tendo mesmo sido usada pela totalidade dos elementos do sexo feminino do GC que participaram em ambas as fases do programa). O facto de a maioria das respostas dadas pelo GC se enquadrarem na categoria “ambos/indiferente” demonstra a inexistência de estereótipos de género contudo a resposta do participante Y6 evidencia este tipo de estereótipos. Isto no sentido em que este participante associa a tarefa de mudar a lâmpada ao sexo masculino como tradicionalmente acontece e no sentido em que poderia também ter referido que poderiam ser os dois, a menina e o menino, a realizar a tarefa ou que poderia ser tanto um como o outro. Contudo é também de referir que este participante apenas referiu “um senhor” porque é o que normalmente acontece em sua casa. Verifica-se que em relação às tarefas o GC teve resultados menos reveladores de estereótipos de género no pós-teste, comparativamente ao GE, pois houve admissão de três meninos que ambos os sexos podiam fazer as tarefas.

A tabela 29 apresenta as respostas do GE e do GC a respeito da existência ou da inexistência de profissões que sejam exercidas apenas por mulheres e apenas por homens bem como das

profissões que consideram serem apenas exercidas por cada um destes, depois do programa. Foi assim possível verificar, para ambos os sexos (mulheres e homens) do GE e do GC, duas categorias que remetiam para a inexistência de profissões e para a existência de profissões.

Tabela 29- Profissões só para as mulheres e só para os homens enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE e do GC depois do programa

	Categorias	Frequência GE	Exemplos GE	Frequência GC	Exemplos GC
Para Mulheres	Não	3	X2 “Não, porque por exemplo bancária também existe bancário.” Y1 “Não. Toda a gente tem uma profissão. Toda a gente pode trabalhar.” Y2 “Não porque os homens também tem as mesmas profissões que as mulheres.”	3	X4 “Eu acho que não há profissões para mulheres porque têm os mesmos direitos.” X5 “Não, qualquer um faz o que gosta.” Y4 “Não! Porque podem ser o que quiserem.”
	Sim	2	X1 “Sim porque é mais adequado para as mulheres. Esteticista, depilação... porque os meninos não sabem fazer aquelas profissões.” X3 “Há porque há profissões que só as mulheres fazem. Dar banho aos bebés, mudar a fralda aos bebés e dar de comer aos bebés”	1	Y6 “Sim, por exemplo as cozinheiras da cantina da escola.”
Para Homens	Não	3	X2 “Não, porque por exemplo taxista dá para homens e para mulheres.” Y1 “Não. Toda a gente tem uma profissão. Toda a gente pode trabalhar.” Y2 “Não porque as mulheres também tem as mesmas profissões que os homens.”	3	X4 “Eu acho que não há profissões para homens porque têm os mesmos direitos.” X5 “Não, qualquer um faz o que gosta.” Y4 “Não! Porque podem ser o que quiserem.”
	Sim	2	X1 “ Sim porque são mais adequadas. Carpinteiro, pedreiros... porque as meninas não sabem fazer aquelas profissões.” X3 “Sim há. Há porque também há algumas	1	Y6 “Sim, por exemplo mecânico.”

			profissões que só os homens fazem. Trabalhar e mais nada”		
--	--	--	---	--	--

Constatou-se que a categoria mais usada pelos participantes do GE, ao nível da existência ou da inexistência de profissões que sejam apenas exercidas pelas mulheres, foi a relativa à inexistência de profissões que sejam apenas exercidas por estas, tendo sido usada com prevalência dos rapazes (tendo mesmo sido usada por todas as crianças do GE do sexo masculino que participaram em ambas as fases do programa). As raparigas enfatizaram a existência de profissões apenas para estas. Visto que a maioria das respostas do GE, em relação às profissões apenas para mulheres, incidiram na categoria referente à inexistência de profissões apenas para estas também a maioria das respostas do GE não evidencia a existência de estereótipos de género. Contudo as duas respostas presentes na categoria referente à existência de profissões que sejam apenas exercidas por estas evidenciam estereótipos de género. Isto no sentido em que estes indivíduos para além de afirmarem que há profissões apenas para mulheres deram como exemplos, “esteticista” (X1), *baby-sitter* e auxiliares educativas, ou seja, profissões associadas ao sexo feminino. Ao nível da existência ou da inexistência de profissões que sejam apenas exercidas pelos homens a categoria mais usada pelos participantes do GE foi também a relativa à inexistência de profissões que sejam apenas exercidas por estes. Contudo é de destacar que enquanto os rapazes enfatizaram a inexistência de profissões apenas para homens as raparigas enfatizaram a existência de profissões apenas para estes. As respostas dadas por estas últimas crianças (do sexo feminino) evidenciam a existência de estereótipos de género, pois para além de afirmarem que existem profissões apenas para homens deram como exemplos profissões que estão tradicionalmente associadas ao sexo masculino tal como carpinteiro e pedreiro.

A categoria mais usada pelos participantes do GC, quer ao nível da existência ou da inexistência de profissões que sejam apenas exercidas pelas mulheres quer ao nível da existência ou da inexistência de profissões que sejam apenas exercidas pelos homens, foi a relativa à inexistência de profissões que sejam apenas exercidas por estes grupos-alvo. Em ambos os sexos (mulheres e homens) esta categoria foi usada com prevalência das raparigas, tendo mesmo sido usada por todas as crianças do GC do sexo feminino que participaram em ambas as fases do programa. As respostas dos participantes deste grupo ao se enquadrarem na categoria referente à inexistência de profissões que sejam apenas exercidas pelas mulheres e apenas exercidas pelos homens revelam a inexistência de estereótipos de género. Contudo as respostas do Y6 que estão presentes nas categorias relativas à existência de profissões que sejam

apenas exercidas pelas mulheres e de profissões que sejam apenas exercidas pelos homens revelam a existência de estereótipos de género. Este participante referiu como exemplo, relativamente às profissões apenas para mulheres, cozinheira e relativamente às profissões apenas para homens, mecânico, enunciando assim profissões tradicionalmente associadas ao sexo feminino e masculino, respetivamente. Globalmente não se verificaram diferenças entre os dois grupos no pós-teste pois ambos enfatizaram maioritariamente a inexistência de profissões para mulheres e homens.

7.5 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA- COMPARAÇÃO ENTRE O PRÉ-TESTE E O PÓS-TESTE NO GE

Com o objetivo de avaliar a eficácia do programa “Promoção da igualdade de género e prevenção do *bullying* em crianças em contexto associativo” e em particular da única temática abordada no decorrer da mesma, ou seja, a temática referente à igualdade de género procede-se de seguida à comparação entre os dados do GE obtidos através do instrumento de diagnóstico (correspondente à primeira avaliação) e os dados do GE obtidos através do instrumento de avaliação (correspondente à segunda avaliação).

Tabela 30- Diferenças entre meninos e meninas enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE antes e depois do programa

Categorias	Frequência GE Antes do programa	Exemplos GE Antes do programa	Frequência GE Depois do programa	Exemplos GE Depois do programa
Nome	1	X1 “o nome”	0	-
Vestuário, Penteados e Acessórios	5	X1 “a roupa” Y1 “cabelo grande” Y2 “o menino não tem cabelo longo” Y2 “as meninas têm laços” Y3 “uma menina tem o cabelo loiro grande”	0	-
Atividades	2	X2 “um menino é uma pessoa que gosta muito de jogar à bola” X3 “menino que joga à bola”	1	X3 “Um menino é uma pessoa que joga futebol, joga raquetes e uma menina é uma pessoa que brinca as professoras e aos pais e as mães”
Características de Personalidade	3	X2 “uma menina é uma pessoa vaidosa”	0	-

		X3 “uma menina é pirosa” Y3 “um menino é um amigo”		
Características biológicas, anatómicas e fisiológicas	0	-	4	X1 “Uma menina é do sexo feminino e o menino é do sexo masculino.” X2 “Um menino é uma pessoa do sexo masculino e a menina é uma pessoa do sexo feminino.” Y1 “O sexo. O menino é do sexo masculino e a menina é do sexo feminino.” Y2 “Têm o sexo diferente.”

Iniciando pelas diferenças entre meninos e meninas enunciadas pelos participantes do GE verificou-se pela análise da tabela 30 que antes do programa estes enunciaram quatro categorias (nome; tipo de vestuário, penteado e acessórios; atividades; características de personalidade) e depois do programa enunciaram apenas duas categorias (atividades; características biológicas, anatómicas e fisiológicas). Destas duas categorias apenas uma foi coincidente às duas fases do programa, ou seja, a referente às atividades que gostam de fazer, sendo que dos participantes que enunciaram esta categoria na primeira fase do programa apenas um (X3) a enunciou igualmente na segunda fase do programa mantendo desta forma a sua opinião. Já as respostas dos restantes participantes do grupo, que na fase de diagnóstico se distribuíram pelas restantes categorias, na fase de avaliação enquadraram-se apenas numa categoria, ou seja, na referente às características biológicas, anatómicas e fisiológicas dos meninos e das meninas. Sendo assim de destacar que antes do programa nenhum dos participantes se referiu aos órgãos sexuais para diferenciar meninos e meninas e depois do programa a maioria referiu o sexo como elemento diferenciador.

Após o programa, as crianças do GE evidenciaram menos estereótipos de género na definição do que é um menino ou uma menina pois descrevem fundamentalmente as características biológicas, anatómicas e fisiológicas para os diferenciar, apenas X3 os diferencia com base nas atividades.

Tabela 31- Prendas para meninas e para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE antes e depois do programa

	Categorias	Frequência GE Antes do Programa	Exemplos GE Antes do Programa	Frequência GE Depois do Programa	Exemplos GE Depois do Programa
Para Menina	Jóias, Perfumes e Maquilhagem	2	X1 “dou um perfume porque eu tenho muitos perfumes” X3 “daria um colar porque é uma rapariga”	2	X1 “Um perfume porque é o que dou sempre.” X3 “Uma maquilhagem.”
	Fábrica	1	X2 “dava uma fábrica porque eu tenho amigas que gostam de fábricas”	0	-
	Bonecas e Bonecos de Peluche	1	Y1 “boneca porque a menina ia gostar”	2	Y1 “Uma boneca ou uma casa de bonecas porque as meninas adoram bonecas.” Y2 “Daria uma boneca.”
	Bicicleta	1	Y2 “uma bicicleta. Porque as meninas gostam de andar de bicicleta”	0	-
	Comida e Doces	1	Y3 “um chocolate porque ela gostava de chocolates. Toda a gente gosta de chocolates”	0	-
	Bolsa Escolar	0	-	1	X2 “Dava uma bolsa escolar porque era preciso para a escola da menina.”
Para Menino	Legos	1	X1 “dou uns legos porque é mais fácil de encontrar”	0	-
	Bola de Futebol	3	X2 “dava uma bola de futebol porque eles gostam de jogar à bola” X3 “daria uma bola de futebol porque é um menino” Y2 “uma bola de futebol porque gostam de jogar futebol”	3	X2 “Dava uma bola de futebol porque era para o menino brincar.” X3 “Uma bola para jogar.” Y2 “Uma bola de futebol porque a maioria dos meninos gostam de futebol.”
	Carro	2	Y1 “carro porque os meninos gostam de	1	Y1 “Carros da Hot Wheels porque são giros e em miniatura.”

			carros. Porque sonham em conduzir” Y3 “um carro de polícia porque os meninos querem carros”		
	Jogo	0	-	1	X1 “E ao menino um jogo porque acho que é o mais adequado.”

Relativamente às prendas para meninas enunciadas pelos participantes e através da leitura da tabela 31 constatou-se que antes do programa estes enunciaram cinco categorias (jóias, perfumes e maquilhagem; fábrica; bonecas e bonecos de peluche; bicicleta; comida e doces) e depois do programa enunciaram três categorias (jóias, perfumes e maquilhagem; bonecas e bonecos de peluche; bolsa escolar). Das várias categorias enunciadas duas são coincidentes, ou seja, a referente às jóias, perfumes e maquilhagem e a referente às bonecas e aos bonecos de peluche. Em relação à primeira categoria esta foi referida pelos mesmos participantes (X1 e X3) em ambas as fases do programa. Já a segunda categoria foi referida apenas por um (Y1) dos participantes nas duas fases pois o outro participante (Y2) que enunciou esta categoria na segunda fase, na primeira fase tinha referido que oferecia uma bicicleta. O restante participante (X2) do GE na primeira fase tinha referido que daria uma fábrica (de culinária) e na segunda fase referiu que daria uma bolsa escolar. Assim enquanto três participantes do GE ofereciam a mesma prenda antes e depois do programa, os restantes dois participantes deste grupo alteraram as ofertas que dariam. Em suma os três participantes que ofereciam o mesmo nas duas fases continuaram a evidenciar estereótipos; o participante que inicialmente oferecia uma bicicleta, não demonstrando estereótipos de género, e que posteriormente já oferecia uma boneca passou a evidenciar; e pelo contrário o restante participante do GE que inicialmente oferecia uma fábrica (de culinária), demonstrando estereótipos, e que posteriormente já oferecia uma bolsa escolar, deixou de evidenciar estereótipos de género.

Em relação às prendas para meninos enunciadas pelos participantes verificou-se que o número de categorias foi igual antes e depois do programa contudo apenas duas categorias foram coincidentes (bola de futebol e carro) às duas fases do mesmo. A terceira categoria enunciada antes do programa (legos) apesar de não ter sido coincidente é semelhante à terceira categoria enunciada depois do programa (jogo) pois os próprios legos apesar de serem considerados uma brincadeira podem também ser considerados como um jogo. É de referir que os participantes enunciaram a mesma categoria antes e depois do programa, mesmo a categoria que não foi coincidente às duas fases do programa foi mencionada pelo mesmo participante

(X1). Apesar de os participantes terem referido as mesmas ofertas antes e depois do programa já não justificaram da mesma forma, ou seja, enquanto que na fase de diagnóstico indicaram a oferta e justificaram que era devido a ser menino ou porque os meninos gostam, na fase de avaliação indicaram apenas a oferta ou referiram que era porque a maioria dos meninos gosta, assumindo assim que há meninos que não gostam de jogar futebol, por exemplo. Ao nível dos estereótipos de género os participantes do GE em ambas as fases demonstraram igual incidência de estereótipos pois as ofertas foram as mesmas, ou seja, brinquedos associados ao sexo masculino apesar de já demonstrarem alguma mudança a este nível nas justificações. O mesmo acontece ao nível das ofertas que os participantes enunciaram para meninas serem diferentes das enunciadas para meninos, tanto no início como no fim do programa.

Globalmente o número de respostas que evidenciam estereótipos de género manteve-se após o programa, isto em relação às ofertas para ambos os sexos, contudo as justificações apresentadas pelos participantes do GE ao nível das ofertas para meninos demonstraram uma evolução positiva no que à apresentação de estereótipos de género diz respeito.

Tabela 32- Brinquedos só para meninas e só para meninos enunciados pelos participantes de ambos os sexos do GE antes e depois do programa

	Categorias	Frequência GE Antes do Programa	Exemplos GE Antes do Programa	Frequência GE Depois do Programa	Exemplos GE Depois do Programa
Para Meninas	Não	4	X1 “Não porque há também brinquedos para os meninos” X3 “Não porque todos merecemos brinquedos” Y1 “Não. Todos os brinquedos do mundo para todas as crianças” Y3 “Não. As meninas também brincam com carros de meninas”	1	X2 “Não, porque as bonecas, os bonecos também há para os meninos.”
	Alguns	1	Y2 “Há alguns porque elas gostam de brincar, loiças, bonecas”	0	-
	Sim	1	X2 “Sim porque todas as crianças têm brinquedos próprios”	4	X1 “Sim porque são de meninas e são barbies, maquilhagem.”

					<p>X3 “Sim porque há brinquedos que os rapazes não gostam. Os rapazes não gostam de algumas coisas de meninas. Maquilhagem, bonecas.”</p> <p>Y1 “Sim porque só elas é que brincam. Casas de bonecas. Os meninos se quiserem e gostarem também podem brincar.”</p> <p>Y2 “Sim porque há brinquedos só para as meninas.”</p>
Para Meninos	Não	3	<p>X1 “Não porque também há para as meninas”</p> <p>X3 “Não porque eles são rapazes”</p> <p>Y1 “Não. São para todas as crianças”</p>	2	<p>X2 “Não, porque por exemplo as bolas de futebol, as bolas de praia, também há para as meninas.”</p> <p>Y1 “Não. As meninas também brincam com carros, motas e com a bola de futebol.”</p>
	Alguns	1	Y2 “Há alguns porque eles gostam de brincar com: futebol, ténis, padel”	0	-
	Sim	2	<p>X2 “Sim porque todos são iguais”</p> <p>Y3 “Sim. Carros, motas. As motas só os meninos é que gostam e brincam”</p>	3	<p>X1 “Sim porque são de meninos e são bolas, jogos ps4.”</p> <p>X3 “Há porque também as raparigas não gostam de alguns brinquedos dos rapazes. Jogar à bola, jogar raquetes.”</p> <p>Y2 “Sim porque os meninos também tem coisas que as meninas não gostam.”</p>

No que diz respeito à opinião dos participantes acerca da existência ou inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelas meninas constatou-se pela leitura da tabela 32 que na primeira fase do programa as respostas dos participantes enquadraram-se em três categorias (inexistência de brinquedos; existência de alguns brinquedos; existência clara de brinquedos) enquanto que na última fase do programa as respostas destes enquadraram-se apenas em duas categorias (inexistência de brinquedos; existência de brinquedos). A maioria

das respostas (quatro) dos participantes durante o diagnóstico enquadraram-se na categoria referente à inexistência de brinquedos apenas para meninas, pois apenas dois participantes referiram que existem (um referiu claramente que existem e outro referiu que existem apenas alguns). Pelo contrário durante a avaliação a maioria das respostas (quatro) enquadraram-se na categoria oposta, ou seja, na categoria referente à existência de brinquedos apenas para estas. O que leva já a entender que grande parte das crianças do GE mudou de opinião. Contudo é de destacar que também os restantes participantes, que não compõem a maioria, mudaram de opinião. Assim três participantes (X1, X3 e Y1), na fase de diagnóstico, enunciaram a categoria referente à não existência de brinquedos apenas para meninas e na fase de avaliação enunciaram a categoria referente à existência de brinquedos específicos para estas, passando a usar a categoria que remete para a evidência de estereótipos de género. Contudo é de destacar que um destes participantes podia já evidenciar estereótipos na fase de diagnóstico pois apesar de ter referido que não existem brinquedos apenas para meninas na sua justificação deu a crer que existem ao afirmar: “Não porque há também brinquedos para os meninos” (X1). Outro destes três participantes, o Y1, pode apesar de ter enunciado a categoria referente à existência de brinquedos apenas para meninas na fase de avaliação não evidenciar estereótipos de género pois demonstra alguma ambivalência na sua resposta, ou seja, apesar de ter afirmado que existem porque só as meninas é que brincam, e ter mesmo dado como exemplo as casas de bonecas, afirmou ainda que “os meninos se quiserem e gostarem também podem brincar” (Y1) demonstrando que este brinquedo não é exclusivamente das raparigas. Da mesma forma o participante X3 referiu que existem porque os rapazes não gostam de determinados brinquedos que as raparigas utilizam tal como “maquilhagem, bonecas” (X3). Um dos participantes (Y2) na fase de diagnóstico referiu que existiam alguns brinquedos apenas para meninas, tendo mesmo enunciado alguns exemplos, e na fase de avaliação referiu apenas que existem não apresentando uma justificação concreta, o que leva a entender que continuou a evidenciar estereótipos de género contudo já se verifica uma alteração ao nível da justificação deste. É ainda de referir que um dos participantes (X2) na fase de diagnóstico tinha referido que existem brinquedos para meninas e na fase de avaliação referiu que não existem, o que revela que deixou de evidenciar estereótipos de género.

A respeito da opinião dos participantes acerca da existência ou inexistência de brinquedos que sejam apenas utilizados pelos meninos verificou-se que na primeira fase do programa as respostas dos participantes enquadraram-se em três categorias (inexistência de brinquedos; existência de alguns brinquedos; existência clara de brinquedos) e na fase final do programa enquadraram-se em apenas duas categorias (inexistência de brinquedos; existência de

brinquedos). Da mesma forma que em relação aos brinquedos apenas para meninas, também nos brinquedos apenas para meninos, durante o diagnóstico, a categoria que registou uma maior frequência (três respostas) foi a relativa à inexistência de brinquedos apenas para estes pois os restantes participantes referiram que existem (dois referiram claramente que existem e outro referiu que existem apenas alguns). Pelo contrário na avaliação a categoria que registou uma maior frequência (três respostas) foi a referente à existência de brinquedos apenas para estes. O que revela igualmente que algumas crianças do GE alteraram a sua opinião. Contudo é de destacar que também os restantes participantes, que não se enquadram nesta situação, mudaram de opinião. Desta forma dois participantes (X1 e X3) na fase de diagnóstico enunciaram a categoria referente à não existência de brinquedos apenas para meninos e na fase de avaliação enunciaram a categoria referente à existência de brinquedos específicos para estes, passando a usar a categoria que remete para a evidência de estereótipos de género. Contudo é de destacar que um destes participantes podia já evidenciar estereótipos na fase de diagnóstico pois apesar de ter referido que não existem brinquedos apenas para meninos na sua justificação deu a crer que existem ao afirmar: “Não porque também há para as meninas” (X1). O participante X3 referiu que existem porque as raparigas não gostam de determinados brinquedos que os rapazes utilizam tal como “jogar à bola” (X3), o que não invalida que as raparigas caso gostem não possam também jogar. Um dos participantes (Y2) na fase de diagnóstico referiu que existiam alguns brinquedos apenas para meninos, tendo mesmo enunciado alguns exemplos, e na fase de avaliação referiu que existem pelo facto de que as meninas não gostam, continuando a evidenciar estereótipos de género. É ainda de destacar que um dos participantes (X2) na fase de diagnóstico tinha referido que existem brinquedos para meninos e na fase de avaliação referiu que não existem, o que revela que deixou de evidenciar estereótipos de género. Por fim, outro participante (Y1) ainda na fase de diagnóstico tinha referido que não existem brinquedos para meninos e na fase de avaliação referiu novamente que não existem, o que revela que não alterou a sua opinião e continua a não evidenciar estereótipos de género.

À exceção do participante Y1, na fase de avaliação, que referiu que existem brinquedos apenas para meninas mas que não existem apenas para meninos, todos os restantes participantes assumem a mesma opinião para ambos os sexos e em ambas as fases. Globalmente existe um número maior de respostas que evidenciam estereótipos de género após o programa pois mais crianças afirmaram que existem brinquedos específicos só para um dos sexos, o que foi um resultado inesperado de acordo com os objetivos do programa.

Tabela 33- Brincadeiras só para meninas e só para meninos enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE antes e depois do programa

	Categorias	Frequência GE Antes do Programa	Exemplos GE Antes do Programa	Frequência GE Depois do Programa	Exemplos GE Depois do Programa
Para Meninas	Não	4	X1 “Não, as brincadeiras são de todos.” X2 “Não porque todos somos iguais.” X3 “Não porque algumas gostam de jogar futebol.” Y1 “Não. Porque todos podem brincar a tudo.”	2	X2 “Não, porque por exemplo as barbies é uma brincadeira que normalmente só as meninas é que gostam de brincar os rapazes não gostam mas se gostarem também podem brincar.” Y1 “Não. Toda a gente joga.”
	Sim	2	Y2 “Há porque elas gostam de brincar com bonecas.” Y3 “Sim. Brincar com bonecas, porque secalhar só elas é que gostam.”	3	X1 “Sim porque são de meninas e são barbies, maquilhagem.” X3 “Há porque os rapazes não brincam a algumas brincadeiras. As professoras, brincar a maquilhagem.” Y2 “Sim porque há brincadeiras que só as meninas gostam.”
Para Meninos	Não	4	X1 “Não, as brincadeiras são de todos.” X2 “Não porque eles também têm de brincar.” X3 “Não porque alguns gostam de jogar à apanhada.” Y1 “Não. Todos podem brincar a tudo.”	2	X2 “Não, porque por exemplo o futebol dá para rapazes e raparigas, futebol humano. Y1 “Não. Toda a gente joga.”
	Sim	2	Y2 “Há porque eles gostam de jogar futebol.” Y3 “Sim, Jogar futebol. Porque eu gosto e os meus amigos também.”	3	X1 “Sim porque são de meninos e são bolas, jogos ps4.” X3 “Há porque as raparigas não gostam de algumas brincadeiras dos rapazes. Jogar futebol, jogar padel.”

					Y2 “Sim porque há brincadeiras que só os meninos gostam.”
--	--	--	--	--	---

Em termos da opinião dos participantes do GE sobre a existência ou inexistência de brincadeiras específicas de meninas e de meninos constatou-se pela leitura da tabela 33 que antes do programa a maioria destes afirmou que não existem brincadeiras apenas para meninas (só dois participantes afirmaram que existem em ambos os sexos), ao contrário de depois do programa em que a maioria afirmou que existem brincadeiras apenas para estas (só dois participantes referiram que não existem em ambos os sexos). Compreende-se desta forma que alguns participantes mudaram a sua opinião. Assim, ao nível das brincadeiras apenas para meninas, dois dos participantes do sexo feminino (X1 e X3), na fase de diagnóstico, enunciaram a categoria referente à não existência de brincadeiras específicas para meninas e na fase de avaliação enunciaram a categoria referente à existência de brincadeiras apenas para estas, passando a evidenciar estereótipos de género. Os restantes participantes do GE mantiveram a sua opinião, isto é, o participante Y2 nas duas fases do programa referiu que existiam brincadeiras apenas para meninas continuando desta forma a evidenciar estereótipos de género e os participantes X2 e Y1 em ambas as fases referiram que não existiam brincadeiras específicas para estas continuando a não evidenciar estereótipos de género. Ao nível das brincadeiras apenas para meninos todos os participantes do GE enunciaram as mesmas categorias que enunciaram ao nível das brincadeiras apenas para meninas em ambas as fases do programa. É de referir que os participantes do GE, tanto antes como depois do programa, nas suas justificações a maior parte das vezes baseiam-se nos gostos das meninas e dos meninos.

É ainda de mencionar que os participantes, quer na fase de diagnóstico quer na fase de avaliação, quando referem que existem ou que não existem brincadeiras apenas para meninas e/ou apenas para meninos assumem a mesma opinião para ambos os sexos. Em suma muitas crianças consideraram no pós-teste existirem mais brincadeiras para cada um dos sexos, verificando-se assim um número maior de respostas que evidenciam estereótipos de género após o programa.

Tabela 34- Designação do sexo do indivíduo que realiza a primeira tarefa enunciada (ajudar a fazer o jantar), pelos participantes de ambos os sexos do GE antes e depois do programa

Categorias	Frequência GE Antes do Programa	Exemplos GE Antes do Programa	Frequência GE Depois do Programa	Exemplos GE Depois do Programa
Menina ou Mulher	2	X1 “A menina porque ele não é capaz” X2 “A menina porque sabe mais sobre cozinha”	2	X1 “A menina porque tem mais jeito.” X2 “A menina porque normalmente os meninos tão sempre a ver futebol com o pai.”
Menino ou Homem	4	X3 “O menino porque eles cozinham melhor do que as raparigas” Y1 “Menino. Porque sou eu que ajudo a mãe” Y2 “O menino. Eu é que vou ajudar a mãe ou o pai” Y3 “O menino. Porque em casa é o Y2 (irmão) que ajuda”	3	X3 “É o menino porque as meninas não sabem cozinhar.” Y1 “O menino porque sou eu que ajudo a minha mãe.” Y2 “O menino porque ele é que sabe cozinhar.”
Ambos/ Indiferente	0	-	0	-

Acerca das respostas dos participantes ao nível da primeira tarefa mencionada (ajudar a fazer o jantar) tal como pode ler-se na tabela 34 verificou-se que, tanto na fase de diagnóstico como na fase de avaliação, a maioria destes considerou o menino como o indivíduo mais adequado para realizar a tarefa pois apenas dois participantes consideraram a menina como a mais adequada para realizar a tarefa. Desta forma todos os participantes que responderam a ambas as fases do programa mantiveram a sua opinião. Os participantes X1 e X2 ao terem continuado a referir a menina como a mais adequada para realizar a tarefa continuaram a evidenciar estereótipos de género no sentido em que estão a ir ao encontro do que está tradicionalmente estipulado na sociedade (de que quem deve realizar as tarefas domésticas é a menina/mulher). O mesmo acontece em relação aos restantes participantes (X3, Y1 e Y2) que ao terem continuado a referir o menino como o mais adequado para realizar a tarefa continuam a evidenciar estereótipos de género no sentido em não referiram que poderiam ser os dois, a menina e o menino, a realizar a tarefa ou que poderia ser tanto um como o outro. É ainda de referir que as respostas dos participantes continuam também a evidenciar estereótipos de género ao considerarem que um dos sexos é melhor a realizar a tarefa comparativamente ao outro. Em

suma verifica-se que o número de respostas que evidenciam estereótipos de género, relativamente à primeira tarefa enunciada, se manteve após o programa.

Tabela 35- Designação do sexo do indivíduo que realiza a segunda tarefa enunciada (mudar a lâmpada), pelos participantes de ambos os sexos do GE antes e depois do programa

Categorias	Frequência GE Antes do Programa	Exemplos GE Antes do Programa	Frequência GE Depois do Programa	Exemplos GE Depois do Programa
Menina ou Mulher	0	-	0	-
Menino ou Homem	6	X1 “O pai porque arranja as coisas lá em casa” X2 “é o eletricitista porque sabe melhor” X3 “O pai porque sabe arrancar as lâmpadas” Y1 “O Pai. Porque o pai arranja tudo em casa” Y2 “O meu pai porque ele é que sabe o que é para fazer lá em casa” Y3 “Um senhor”	5	X1 “O pai porque o pai é que muda sempre.” X2 “O pai porque é o que tem mais jeito.” X3 “Quem muda a lâmpada é o eletricitista porque há pessoas que não conseguem mudar a lâmpada.” Y1 “O pai porque ele é que sabe onde estão as ferramentas.” Y2 “O pai porque ele é que sabe mudar as lâmpadas.”
Ambos/ Indiferente	0	-	0	-

Acerca das respostas dos participantes ao nível da segunda tarefa mencionada (mudar a lâmpada) tal como pode ler-se na tabela 35 constatou-se que, tanto na fase de diagnóstico como na fase de avaliação, todos os participantes consideraram o menino como o indivíduo mais adequado para realizar a tarefa pois nenhum dos participantes considerou a menina como a mais adequada. Desta forma todos os participantes que responderam a ambas as fases do programa mantiveram a sua opinião. Todos os participantes ao terem continuado a referir o menino como o mais adequado para realizar a tarefa continuaram a evidenciar estereótipos de género no sentido em que estão a ir ao encontro do que está tradicionalmente estipulado na sociedade para a tarefa em questão. Para além de que poderiam também ter referido que poderiam ser os dois, a menina e o menino, a realizar a tarefa ou que poderia ser tanto um como o outro, o que contribui também para evidenciar este tipo de estereótipos. Em suma verifica-se que o número de respostas que evidenciam estereótipos de género, relativamente à segunda tarefa enunciada, se manteve após o programa.

Tabela 36- Profissões só para as mulheres e só para os homens enunciadas pelos participantes de ambos os sexos do GE antes e depois do programa

	Categorias	Frequência GE Antes do Programa	Exemplos GE Antes do Programa	Frequência GE Depois do Programa	Exemplos GE Depois do Programa
Para Mulheres	Não	4	X1 “Não porque todos têm a sua profissão” X2 “Não porque todos somos iguais” X3 “Não porque também há profissões para homens” Y1 “Não”	3	X2 “Não, porque por exemplo bancária também existe bancário.” Y1 “Não. Toda a gente tem uma profissão. Toda a gente pode trabalhar.” Y2 “Não porque os homens também tem as mesmas profissões que as mulheres.”
	Sim	2	Y2 “Sim porque elas gostam de ir para o banco trabalhar. Trabalhar no: banco, natação” Y3 “Sim. Cozinheira”	2	X1 “Sim porque é mais adequado para as mulheres. Esteticista, depilação... porque os meninos não sabem fazer aquelas profissões.” X3 “Há porque há profissões que só as mulheres fazem. Dar banho aos bebés, mudar a fralda aos bebés e dar de comer aos bebés”
Para Homens	Não	5	X1 “Não porque todos têm a sua profissão” X2 “Não porque todos somos iguais” X3 “Não porque também há profissões para as mulheres” Y1 “Não” Y3 “Não”	3	X2 “Não, porque por exemplo taxista dá para homens e para mulheres.” Y1 “Não. Toda a gente tem uma profissão. Toda a gente pode trabalhar.” Y2 “Não porque as mulheres também tem as mesmas profissões que os homens.”
	Sim	1	Y2 “Sim porque eles gostam de jogar futebol. Futebolista, agricultor”	2	X1 “ Sim porque são mais adequadas. Carpinteiro, pedreiros... porque as meninas não sabem fazer aquelas profissões.” X3 “Sim há. Há porque também há algumas

					profissões que só os homens fazem. Trabalhar e mais nada”
--	--	--	--	--	---

Relativamente à opinião dos participantes acerca da existência ou inexistência de profissões que sejam apenas exercidas pelas mulheres e através da análise da tabela 36 verificou-se que em ambas as fases do programa a maioria destes afirmou que não existem profissões apenas para estes (dois participantes afirmaram que existem em ambas as fases). Mesmo assim alguns participantes mudaram a sua opinião. Assim os participantes X1 e X3 na fase de diagnóstico enunciaram a categoria referente à não existência de profissões apenas para mulheres e na fase de avaliação enunciaram a categoria referente à existência de profissões específicas para estas, passando a evidenciar estereótipos de género. Contudo é de destacar que um destes participantes podia já evidenciar estereótipos na fase de diagnóstico, pois o participante X3 apesar de ter referido que não existem profissões apenas para mulheres na sua justificação deu a crer que existem ao afirmar: “Não porque também há profissões para homens” (X3). Os participantes X2 e Y1 na fase de diagnóstico referiram que não existem profissões apenas para mulheres e na fase de avaliação referiram novamente que não existem, o que revela que não alteraram a sua opinião continuando a não evidenciar estereótipos de género. Por fim, o participante Y2 na fase de diagnóstico referiu que existem profissões apenas para mulheres e na fase de avaliação referiu que não existem, o que revela que deixou de evidenciar estereótipos de género.

Por último em relação à opinião dos participantes acerca da existência ou inexistência de profissões que sejam apenas exercidas pelos homens constatou-se, tal como em relação às profissões apenas para mulheres, que em ambas as fases do programa a maioria destes afirmou que não existem profissões apenas para estes (só um participante afirmou que existem na fase de diagnóstico e dois participantes afirmaram que existem na fase de avaliação). Contudo alguns participantes mudaram a sua opinião. Os participantes X1 e X3 na fase de diagnóstico enunciaram a categoria referente à não existência de profissões apenas para homens e na fase de avaliação enunciaram a categoria referente à existência de profissões específicas para estes, passando a evidenciar estereótipos de género. Contudo é de destacar que um destes participantes podia já evidenciar estereótipos na fase de diagnóstico, pois o participante X3 apesar de ter referido que não existem profissões apenas para homens na sua justificação deu a crer que existem ao afirmar: “Não porque também há profissões para as mulheres”. Os participantes X2 e Y1 não alteraram a sua opinião pois tanto na fase de diagnóstico como na fase de avaliação referiram que não existem profissões apenas para homens, continuando desta forma a não

evidenciar estereótipos de género. Por último, o participante Y2 na fase de diagnóstico referiu que existem profissões apenas para homens e na fase de avaliação referiu que não existem, o que revela que alterou a sua opinião deixando de evidenciar estereótipos de género.

É ainda de destacar que todos os participantes do GE que participaram nas duas fases do programa quando referem que existem ou que não existem profissões apenas para mulheres e/ou apenas para homens assumem a mesma opinião para ambos os sexos. Em suma, houve um número menor de crianças do GE que no pós-teste afirmaram não haver profissões específicas para cada um dos sexos, o que foi um resultado paradoxal e contrário ao esperado de acordo com os objetivos do programa, embora inicialmente o GE tivesse seis crianças e no final apenas cinco.

No final do programa foi solicitada a opinião dos participantes acerca do mesmo. No geral, estes referiram que foi “fixe” (X1), “muito fixe” (X2) “divertido” (X1 e X3), “bom” (Y2) e um dos participantes afirmou “gostei, eu gosto de tudo o que faço nos escuteiros” (Y1). Já no que diz respeito às atividades do programa, em particular, à que os participantes gostaram mais estas foram: a relativa ao jogo do extraterrestre “porque acho que foi uma atividade muito criativa da parte” do dinamizador (X2) e “porque foi uma atividade gira, engraçada e divertida” (Y1) e a atividade sobre os papéis de género “porque é sobre a mãe e o pai (...) e foi fácil e giro de fazer” (X3). Um dos participantes não referiu nenhuma atividade em concreto pois referiu: “gostei de todas as atividades em que participei” (Y2). Relativamente à atividade do programa que os participantes menos gostaram, apenas um referiu “o jogo da memória porque houve pessoas que não participaram nomeadamente a X1 do bando adversário” (X2). Todos os outros participantes não referiram nenhuma atividade porque gostaram de todas as atividades realizadas, tendo afirmado “não houve nenhuma que tenha gostado menos” (X3), “gostei de todas” (Y1) e “gostei de todas as atividades em que participei” (Y2). Um dos participantes referiu que a atividade que gostou mais foi “a primeira parte” (X1) que correspondeu à temática da igualdade de género e a que gostou menos foi “a segunda parte” (X1) que corresponderia à temática do *bullying* que não se chegou a realizar. Assim este participante gostou de todas as atividades realizadas visto que apenas a primeira temática foi abordada e não gostou da segunda parte porque esta não se chegou a realizar e gostava que se tivesse realizado.

CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

A realização do presente trabalho, e em particular, a implementação do programa “Promoção da igualdade de género e prevenção do *bullying* em crianças em contexto associativo” permitiu obter algumas conclusões acerca da temática da igualdade de género e da temática do *bullying* neste contexto em especial.

Ao nível da temática da igualdade de género, e com base nos dados obtidos através do instrumento de diagnóstico referente a esta temática, verificou-se que tanto as crianças mais novas (do GE e do GC) como as crianças mais velhas (do GV) evidenciaram estereótipos de género. Em termos das mais novas verificou-se, na globalidade, que as crianças que compõem o GE evidenciaram maioritariamente mais estereótipos de género do que as crianças que compõem o GC. Em termos da comparação entre o grupo das mais novas e o grupo das mais velhas verificou-se que as crianças mais novas evidenciaram mais estereótipos de género do que as mais velhas, o que vai ao encontro do referido nos capítulos teóricos do presente trabalho em que é entre a faixa etária das crianças mais novas que o uso de estereótipos tem tendência para ser maior e entre a faixa etária das crianças mais velhas que se começa a aceitar a igualdade de género (Maccoby, 1998, cit. por Cardona et al., 2011). É importante referir que no preenchimento deste instrumento os participantes dos vários grupos apresentaram algumas dificuldades/dúvidas na questão referente aos brinquedos e às brincadeiras devido a estas questões serem semelhantes, os participantes consideravam-nas repetidas respondendo de igual forma a ambas, constituindo assim uma limitação do questionário. De futuro deverá substituir-se a palavra brincadeiras por jogos. Este instrumento apresenta ainda outra limitação nas duas questões que remetem para as tarefas domésticas, ou seja, o ajudar a fazer o jantar e o mudar a lâmpada, pois a própria forma como as questões estão formuladas pode induzir em erro, isto no sentido em que leva a querer que os participantes optem por um dos sexos (o menino/homem ou a menina/mulher). De futuro estas questões deverão ser alteradas acrescentando-se a opção ambos/indiferente.

Ao nível da temática do *bullying*, e com base nos dados obtidos através do instrumento de diagnóstico referente a esta temática, verificou-se que tanto a maioria das crianças mais novas (do GE e do GC) como das crianças mais velhas (do GC) nunca sofreu de *bullying* na escola, contudo tanto as crianças mais novas como as crianças mais velhas que admitiram sofrer de *bullying*, sofreram de *bullying* físico, verbal e/ou indireto. Constatou-se também que, em relação ao local onde as agressões ocorrem, tal como verificado noutros estudos (Pereira & Pinto, 2001) o recreio é o local mais frequente e indicado pelas crianças mais novas para a

ocorrência destes eventos. Ao contrário das crianças mais velhas em que as agressões decorreram nos corredores e nas escadas da escola. A nível associativo, ou seja, nos escuteiros concluiu-se que algumas das crianças mais novas tal como algumas das mais velhas admitiram sofrer de *bullying*, apesar de a maioria nunca ter sofrido. Relativamente ao praticar *bullying* nos escuteiros apenas as crianças mais novas referiram que o realizaram algumas vezes pois todas as crianças mais velhas referiram que nunca o fizeram. Logo existiram mais ocorrências de *bullying* no grupo das crianças mais novas do que no grupo das mais velhas nos escuteiros.

Relativamente à ocorrência de *bullying* no contexto escolar e no contexto associativo (escuteiros) verificaram-se níveis maiores de vitimação e de agressão no contexto escolar do que no contexto associativo. Em particular ao nível da vitimação no GE metade dos participantes referiram ser vítimas de agressão na escola e apenas um terço destes referiu assumir este papel nos escuteiros. Apesar de em relação ao GV não ter sido possível retirar uma conclusão a este respeito, visto que ambos os contextos registaram iguais níveis de vitimação, na totalidade dos dois grupos o contexto escolar registou uma maior percentagem de vítimas (36,4% correspondente a uma frequência de quatro respostas) do que o contexto associativo (27,3% correspondente a uma frequência de três respostas). Ao nível da agressão no GE a maioria dos participantes assumiu ter agredido os colegas na escola enquanto apenas um terço assumiu tê-lo feito nos escuteiros. No GV apenas o contexto escolar registou níveis de agressão pois um participante referiu ter feito mal a outros “1 ou 2 vezes”. Na totalidade dos dois grupos o contexto escolar registou uma maior percentagem de agressores (54,5% correspondente a uma frequência de seis respostas) do que o contexto associativo (18,2% correspondente a uma frequência de duas respostas). É ainda de destacar que ao nível da idade, as crianças do GV assumem menos o papel de vítima e de agressor do que as crianças do GE em ambos os contextos.

No que se refere à implementação e desenvolvimento do programa apenas a componente da igualdade de género foi operacionalizada e mesmo esta sem uma das sessões previstas pelas razões que já foram explicitadas atrás. Assim as sessões e atividades do programa em concreto não decorreram de acordo com o inicialmente previsto pois o inicialmente previsto era que todas as sessões decorressem de forma presencial e fossem abordadas as duas temáticas (igualdade de género e *bullying*) que suportam o programa e o presente trabalho. Contudo, tanto as sessões realizadas de forma presencial como as sessões realizadas à distância contaram sempre com o interesse e o entusiasmo dos participantes do GE.

Após a implementação do programa verificou-se que os participantes do GE evidenciaram globalmente mais estereótipos de género que os participantes do GC contudo, tal como

mencionado anteriormente, no início do programa, ou seja, na fase de diagnóstico estes últimos já evidenciavam menos estereótipos que os participantes do GE. Por exemplo ao nível das diferenças entre meninas e meninos enunciadas pelos participantes destes dois grupos não se verificaram diferenças pois ambos referiram predominantemente as características biológicas e anatómicas. Contudo ao nível das ofertas para meninos e meninas, e apesar de ambos os grupos continuarem a considerar que há prendas mais adequadas para meninos e outras mais adequadas para meninas os participantes do GE enunciaram mais ofertas associadas ao sexo feminino e masculino, respetivamente, que os participantes do GC. O mesmo se verifica relativamente à existência de brinquedos e de brincadeiras específicas para cada sexo, em que apesar de ambos os grupos referirem que existem, os participantes do GE evidenciaram maioritariamente a existência enquanto os participantes do GC evidenciaram de igual forma a existência e a inexistência. É ao nível das tarefas domésticas que se verificou a maior diferença entre estes dois grupos pois enquanto que todos os participantes do GE enunciaram apenas um dos sexos para a realização das mesmas, os participantes do GC enunciaram na sua maioria que podem ser os dois a realizar ou que pode ser tanto um como o outro. Por fim ao nível das profissões não se verificaram diferenças entre os dois grupos pois ambos enfatizaram maioritariamente a inexistência de profissões para mulheres e homens.

Em termos dos próprios participantes do GE o programa permitiu que alguns destes reforçassem as suas convicções relativamente à temática da igualdade de género, mas também que conseguissem mudar o seu modo de pensar no que a esta temática diz respeito. Felizmente verificaram-se situações em que os participantes deixaram de evidenciar estereótipos de género contudo também se verificaram situações, esporádicas, em que os participantes evidenciaram ligeiramente mais estereótipos de género que inicialmente. Em relação às diferenças entre meninas e meninos antes do programa nenhum dos participantes do GE se referiu aos órgãos sexuais para diferenciar meninos e meninas e depois do programa a maioria referiu o sexo (as características biológicas, anatómicas e fisiológicas) como elemento diferenciador, o que revela menos estereótipos de género. Em termos das ofertas para meninos e meninas o número de respostas que evidenciavam estereótipos de género manteve-se após o programa contudo as justificações apresentadas pelos participantes deste grupo ao nível das ofertas para meninos demonstraram já menos estereótipos de género. No que diz respeito aos brinquedos e às brincadeiras específicas para cada sexo registou-se um número maior de respostas que evidenciavam estereótipos de género após o programa pois mais crianças afirmaram que existem brinquedos e brincadeiras específicas só para um dos sexos. Relativamente às tarefas domésticas verificou-se que o número de respostas que evidenciavam estereótipos de género se

manteve após o programa pois os participantes do GE continuaram a enunciar apenas um dos sexos para a realização das mesmas. Por último, em relação às profissões verificou-se após o programa que um número menor de crianças afirmou não haver profissões específicas para cada um dos sexos.

O facto de se terem verificado algumas situações em que os participantes evidenciaram mais estereótipos de género na fase de avaliação comparativamente à fase de diagnóstico fez com que a eficácia do programa não tivesse sido totalmente alcançada. Há vários aspetos para a eficácia não ter sido a desejada sendo alguns destes, o facto de alguns dos participantes do GE não terem estado presentes em algumas das atividades ou em parte destas; o GE ter inicialmente na fase de diagnóstico sido composto por seis participantes e na fase de avaliação ter reduzido para apenas cinco; o programa ter sido interrompido devido à pandemia COVID-19 e por isso algumas das atividades inicialmente planeadas não se terem realizado (a atividade do testemunho em que uma camionista e um cabeleireiro dariam o seu testemunho relativamente a profissões que não são habitualmente exercidas pelo seu sexo); o instrumento de avaliação ter sido preenchido não logo após a finalização do programa como previsto mas sim algum tempo depois; e este instrumento ter sido preenchido na presença dos pais/irmãos dos participantes, o que levanta a possibilidade das respostas terem sido influenciadas por estes. Embora o programa não tenha corrido como o previsto, não tenha alcançado a eficácia desejada, e alguns dos seus resultados terem sido paradoxais, os participantes ficaram com uma opinião positiva do mesmo, no geral, e das atividades, em particular.

Em suma dos objetivos inicialmente definidos para o presente trabalho, no geral, e para o programa, em particular, apenas os referentes à temática do *bullying* não foram alcançados pois devido à interrupção do programa esta temática não foi abordada ao longo do mesmo, tal como referido anteriormente. Isto é, a prevenção do *bullying* enquanto objetivo geral e a consciencialização sobre o fenómeno do *bullying*, a identificação de estratégias de combate ao *bullying* e a promoção de relacionamentos saudáveis e positivos enquanto objetivos específicos. Os objetivos inicialmente definidos referentes à temática da igualdade de género foram apenas parcialmente alcançados no decorrer das várias sessões (presenciais e à distância). Isto é a promoção da igualdade entre géneros enquanto objetivo geral e a identificação e desconstrução de estereótipos de género, a consciencialização sobre a discriminação e a desigualdade de género, a prevenção de comportamentos desviantes e desadequados sobre a desigualdade de género, e a promoção de competências sociais, foram trabalhados mas nem sempre alcançados. Especificamente ao nível da definição de menino e menina os objetivos foram alcançados, ao nível das ofertas para meninos e para meninas foram apenas alcançados ao nível das

justificações apresentadas, ao nível dos brinquedos e das brincadeiras não foram alcançados, e ao nível das profissões apenas o foram parcialmente. É ainda de destacar que ao nível das tarefas domésticas os objetivos também não foram alcançados contudo em grande parte devido à limitação explicitada anteriormente que teve influência na forma como a avaliação foi feita. Em suma, no que se refere à componente do programa sobre promoção da igualdade de género, os objetivos foram apenas parcialmente atingidos, provavelmente porque as sessões presenciais em falta seriam fundamentais para consolidar o debate sobre as questões de género e relacioná-las com as questões da prevenção do *bullying*.

Termino afirmando que este trabalho foi apenas um contributo para a análise da igualdade de género e do fenómeno do *bullying* em contexto associativo sendo ainda necessário a realização de mais estudos e mais programas sobre este tema neste contexto em particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEP. (s.d.). Página da Associação de Escoteiros de Portugal. Disponível em <https://www.escoteiros.pt/>, consultado no dia 27 de Dezembro de 2019 às 17h09
- António, R., Pinto, T., Pereira, C., Farcas, D., & Moleiro, C. (2012). Bullying Homofóbico no Contexto Escolar em Portugal. *Psicologia*, 26(1), 17-32. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492012000100002&lng=pt&tlng=pt, consultado no dia 5 de Fevereiro de 2020 às 15h35
- APAV (2011). *Manual Crianças e Jovens Vitimas de Violência: compreender, intervir e prevenir*. Lisboa: APAV.
- Bandeira, C. M., & Hutz, C. S. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os géneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35-44. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100004>, consultado no dia 2 de Maio de 2020 às 19h47
- Baticã, H. (2015). *Manual de Igualdade, Equidade de Género: Programa de Formação Avançada para ANE's*. União Europeia- Programa de Apoio Aos Atores Não Estatais.
- Caetano, A. P., Amado, J., Martins, M. J. D., Veiga Simão, A. M., Freire, I., & Pessoa, M. T. R. (2017). Cyberbullying: Motivos da Agressão na Perspetiva de Jovens Portugueses. *Educ. Soc.*, Campinas, 38(141), 1017-1034. Disponível em <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017139852>, consultado no dia 16 de Janeiro de 2020 às 11h27
- Caetano, A. P., Freire, I., Veiga Simão, A. M., Martins, M. J. D., & Pessoa, M. T. (2016). Emoções no cyberbullying: um estudo com adolescentes portugueses. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 199-212. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138125>, consultado no dia 5 de Fevereiro de 2020 às 17h48
- Cardona, M. J. (2015). Trabalhar as questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania no jardim-de-infância e na escola. *Revista Aprender*, 36, 63-71. Disponível em <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/40/30>, consultado no dia 4 de Abril de 2020 às 18h57

Cardona, M. J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. C. (2011). *Guião de Educação, Género e Cidadania. 1º Ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Cardona, M. J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. C. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania- Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Carvalhosa, S. F. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Lisboa: Climepsi Editores.

Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., Espejo-Garcés, T., Valdivia-Moral, P. A., & Zurita-Ortega, F. (2015). Relación entre bullying, género y actividad física: Estudio en escolares de la provincia de Granada. *Trances*, 7(6): 791-810. Disponível em http://www.trances.es/papers/TCS%2007_6_1.pdf, consultado no dia 8 de Maio de 2020 às 14h16

CNE- Divisão Pedagógica Nacional. (1995). *Manual do Explorador- Provas de Adesão*. Lisboa: CNE

CNE. (2010). *Projecto Educativo- Manual do Dirigente* [PDF]. Disponível em <https://www.escutismo.pt/dirigentes/recursos/pedagogicos/pag:recursos/06541d8f-799a-46ee-b038-3be53090bb5d>, consultado no dia 28 de Dezembro de 2019 às 14h59

CNE. (2016). Página do Corpo Nacional de Escutas. Disponível em <https://escutismo.pt/index.php>, consultado no dia 15 de Dezembro de 2019 às 10h05

CNE. (2018). *Regulamento Geral do Corpo Nacional de Escutas- Escutismo Católico Português*.

Costa, P., Farenzena, R., Simões, H., & Pereira, B. (2013). Adolescentes portugueses e o bullying escolar: estereótipos e diferenças de género. *Interações*, 9(25), 180-201. Disponível em <https://doi.org/10.25755/int.2857>, consultado no dia 19 de Maio de 2020 às 11h23

Costa, P., Pinto, J., Pereira, H., & Pereira, B. (2015). Bullying Genérico e Homofóbico no Contexto Escolar. *Psychology, Community & Health*, Vol. 4(3), 145-155. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/55164>, consultado no dia 5 de Fevereiro de 2020 às 15h11

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105- 126). Porto: Porto Editora

Estratégia nacional para a igualdade e a não discriminação (ENIND) - Resolução do conselho de ministros n.º 97/2018, publicada no *Diário da República* Série I de 21 de maio

Eurydice. (2011). *Diferenças de género nos resultados escolares : estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual na Europa*. Lisboa: Eurydice. Disponível em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=diferencas_generos.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=diferencas_generos.pdf), consultado no dia 1 de Julho de 2020 às 22h57

Feminilidade in *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/feminilidade>, consultado no dia 18 de Março de 2020 às 14h37

Fernandes, E., Henriques, S., Mendes, S. M., & Ribeiro, E. J. (2015). Bullying: Conhecer para Prevenir. *Millenium*, 49(20), 77-89. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8079>, consultado no dia 7 de Janeiro de 2020 às 15h56

Freitas, J., & Kritinas, R. (2018) Oitava Maravilha do Método Escutista. Escutismo e envolvimento na comunidade. *Flor de Lis*. Documento colocado à votação na 41.º Conferência Mundial do Escutismo: https://www.scout.org/sites/default/files/media-files/ConfDoc8_Baku2017_ScoutMethodReview_en_20170627.pdf

Garcia, C. (2019). *O papel do corpo nacional de escutas na educação para a cidadania: um olhar sobre os caminheiros*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa do Politécnico de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/9920>, consultado no dia 27 de Dezembro de 2019 às 18h48

Goulão, F., & Bahia, S. (2013). Diversidade social e cultural dos alunos. In F. Veiga (Coord.). *Psicologia da Educação. Teoria, investigação, e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores

Guimarães, J. (2017). *Bullying como forma de sociabilidade juvenil: um estudo sobre práticas internacionais entre meninas na construção de identidades de género*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Disponível em <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-18042017-094354/publico/JamileSilvaGuimaraes.pdf>, consultado no dia 24 de Abril de 2020 às 12h59

Guimarães, J. (2018). Dinâmicas internacionais do bullying entre meninas: explorando as tramas do aprendizado de género. *Ex aequo*, 38, 167-182. Disponível em <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/dinamicas-interacionais-do-bullying-entre-meninas>, consultado no dia 28 de Março de 2020 às 14h35

Guimarães, J., & Cabral, C. S. (2019). Bullying entre meninas: tramas relacionais da construção de identidades de género. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 49(171), 160-179. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053145708>, consultado no dia 13 de Abril de 2020 às 17h07

Henriques, H., & Marchão, A. (2014a). Género, Cidadania e Práticas Educativas: A Promoção da Igualdade Em Contextos Educativos. In SPCE, *Actas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 1855-1863). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes.

Henriques, H., & Marchão, A. (2014b). A Educação de Infância Portuguesa e o modelo pedagógico de Reggio Emília: a promoção da igualdade de género a partir de práticas de investigação na ESE de Portalegre. In J. Díaz (coord.). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 527- 539). Salamanca: FahrenHouse.

Henriques, H., & Marchão, A. (2016). Educação para a Igualdade de Género: leituras a partir da realidade de cinco jardins-de-infância do distrito de Portalegre, Portugal. *Foro de Educación*, 14(20), 339-360. Disponível em <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/452/320>, consultado no dia 23 de Março de 2020 às 15h37

Henriques, H., & Marchão, A. (2017). Educar para a cidadania em educação pré-escolar: OCEPE, guiões e curricula. In M. V. Pires, et al. *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 689-696) Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/22104>, consultado no dia 10 de Abril às 11h59

Jabes, V. R. G., & Costa, J. B. O. (2013). O bullying escolar na perspectiva do género masculino e feminino. *Colloquium Humanarum*, 10(2), 63-78. Disponível em <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/995>, consultado no dia 2 de Maio de 2020 às 18h50

Koehler, S. M. F. (2013). Homofobia, cultura e violências: a desinformação social. *Interações*, 9(26), 129-151. Disponível em <https://doi.org/10.25755/int.3361>, consultado no dia 27 de Abril de 2020 às 11h00

Linhares, R. D., Faria, J. P. O., & Lins, R. G. (2013). O bullying na educação física escolar e sua diferença entre meninos e meninas. *Pensar a Prática*, 16(2), 320-618. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/17355>, consultado no dia 8 de Maio de 2020 às 16h39

Marchão, A. (2013, Junho). *Educar para a igualdade de género no contexto da educação básica*. Comunicação apresentada no Seminário Género: memória, educação e literatura. Escola Superior de Educação de Portalegre.

Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7399/Ativar%20a%20constru%20c3%a7%20c3%a3o%20do%20pensamento%20cr%20c3%a2%20adico%20desde%20o%20jardim-de-inf%20c3%a2%20ncia.pdf?sequence=1>, consultado no dia 10 de Abril de 2020 às 11h18

Marchão, A. (2019, Janeiro). *Crianças com agência: a importância e a oportunidade das estratégias promotoras do pensamento crítico nas primeiras idades*. Comunicação apresentada nas XII Jornadas da Infância. Pequenos Génios. Grandes Considerações. Ribeira Grande, S. Miguel, Açores.

Marchão, A., & Bento, A. (2012). *Promoção da igualdade de género- um estudo em contexto de educação pré-escolar*. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, C3i, Instituto

Politécnico de Portalegre, 6 e 7 de Dezembro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/4117>, consultado no dia 17 de Março de 2020 às 16h26

Marchão, A., & Henriques, H. (2015). Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância. *Revista Aprender*, 36, 72-85. Disponível em <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/42/32>, consultado no dia 28 de Março de 2020 às 14h58

Marchão, A., & Henriques, H. (2017a). Igualdade de género: uma reflexão critica a partir do jardim-de-infância. In M. V. Pires, et al. *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 697-704) Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.26/21132>, consultado no dia 17 de Março de 2020 às 15h46

Marchão, A., & Henriques, H. (2017b). Formação e educação na e para a inclusão: igualdade de género. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, 4(8), 145-159. Disponível em <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA>>. e-ISSN: 2359-2087.

Martins, M. J. D. (2005a). O Problema da Violência Escolar: Uma Clarificação e Diferenciação de Vários Conceitos com Ela Relacionados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 425-440. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309032>, consultado no dia 7 de Janeiro de 2020 às 15h08

Martins, M. J. D. (2005b). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(23), 401- 425.

Martins, M. J. D. (2005c). Condutas agressivas na adolescência: Factores de risco e de proteção. *Análise Psicológica*, 23(2), 129-135. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312005000200005&lng=pt&tlng=pt, consultado no dia 9 de Fevereiro de 2020 às 17h24

Martins, M. J. D. (2007). Violência Interpessoal e Maus-Tratos entre Pares, em Contexto Escolar. *Revista da Educação*, 15(2), 51-78.

Martins, M. J. D. (2008). *Escola, família, educação e violência*. Comunicação apresentada nas Jornadas sobre Investigação. Instituto Politécnico de Portalegre.

Martins, M. J. D. (2009a). Agressão, Vitimação e Emoções na Adolescência, em Contexto Escolar e de Lazer. *Interações*, 5(13), 187-207. Disponível em <https://doi.org/10.25755/int.403>, consultado no dia 3 de Novembro de 2020 às 10h17

Martins, M. J. D. (2009b). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Novembro

Martins, M. J. D. (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *PROFFORMA*, 3. Disponível em http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_01a_03.pdf, consultado no dia 7 de Janeiro de 2020 às 15h26

Martins, M. J. D. (2012). Educação e proteção de crianças e jovens em risco: Uma nova oferta formativa da ESEP, ao nível do 2º ciclo de estudos (grau de mestre). *Revista Aprender*, 32, 102-104. Disponível em <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/35/36>, consultado no dia 22 de Janeiro de 2020 às 12h55

Martins, M. J. D. (2015). Envolver os alunos na prevenção da indisciplina e do bullying na escola. *Revista Aprender*, 36, 39-47. Disponível em <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/39/39>, consultado no dia 18 de Janeiro de 2020 às 16h14

Martins, M. J. D. & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*, 53, 185-202. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/12314>, consultado no dia 3 de Junho de 2020 às 15h33

Martins, M. J. D., Veiga Simão, A. M., & Azevedo, P. (2014). Experiências de Cyberbullying relatadas por estudantes do ensino superior politécnico. In *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Masculinidade in *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/masculinidade>, consultado no dia 18 de Março de 2020 às 14h33

Mattos, M. Z., & Jaeger, A. A. (2015). Bullying e as relações de género presentes na escola. *Movimento*, 21(2), 349-361. Disponível em

<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/48001/34212>, consultado no dia 24 de Abril de 2020 às 10h38

Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Eds.). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, C. S., & Mendes, A. (2017). Brincar ao género: Socialização e Igualdade na Educação Pré-Escolar. *Ex aequo*, 36, 167-186. Disponível em <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/socializacao-e-igualdade-na-educacao-pre-escolar>, consultado no dia 17 de Março de 2020 às 16h03

Pascoe, C. J. (2018). Notas sobre uma sociologia do bullying: Homofobia de homens jovens como socialização de género. (T. M. Souza, Trad.). *Teoria e Cultura*, 13(1), 289-303. Disponível em <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2018.v13.12394>, consultado no dia 27 de Abril de 2020 às 10h42

Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, B. (2005). *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às atividades*. In Atas do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde, 2, Braga. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3966/1/Recreios%20escolares%20e%20preven%c3%a7%c3%a3o%20da%20viol%c3%aancia.pdf>, consultado no dia 18 de Janeiro de 2020 às 15h52

Pereira, B., & Pinto, A. P. (2001). *A Escola e a Criança em Risco*. Porto: Edições ASA.

Pereira, B., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 9(28), 455- 466. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/10118>, consultado no dia 22 de Janeiro de 2020 às 12h39

Prates, M., & Marchão, A. J. (2015). Estudo das concepções de género presentes num jardim-de-infância da cidade de Ponte de Sor: as concepções das crianças, das educadoras e dos/as encarregados/as de educação. *Revista Aprender*, 36, 86-101. Disponível em

<http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/43/33>, consultado no dia 23 de Março de 2020 às 15h15

Rojão, G., Araújo, T., Santos, A., Moura, S., & Carreira, R. (2011). *Coolkit- Jogos para a Não-Violência e Igualdade de Género*. Covilhã: CooLabora

Saleiro, S. P. (2017). Diversidade de género na infância e educação: contributos para uma escola sensível ao (trans)género. *Ex aequo*, 36, 149-165. Disponível em <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/diversidade-de-genero-na-infancia-e-na-educacao>, consultado no dia 10 de Abril de 2020 às 10h49

Santos, H. M., Silva, S. M., & Menezes, I. (2017). Para uma visão complexa do bullying homofóbico: desocultando o quotidiano da homofobia nas escolas. *Ex aequo*, 36, 117-132. Disponível em <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/para-uma-visao-complexa-do-bullying-homofobico>, consultado no dia 8 de Maio de 2020 às 14h28

Serrano, G. P. (2014). *Elaboração de Projetos Sociais. Casos práticos*. Porto: Porto Editora

Silva, D. B., Campos, R. C., Silva, L. V., & Silva, G. R. (2019). É só brincadeira de crianças? Discussões sobre cooperação e competição na construção das relações de género de escolares. *RIAFE- Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação*, 14(3), 1111-1123.

Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção- Geral da Educação.

Silva, J. L., Oliveira, W. A., Silva, M. A. I, Pereira, B. O., & Cecílio, S. (2015). Estudo exploratório sobre as conceções e estratégias de intervenção de professores em face do bullying escolar. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 17(3), 189-199.

Silva, J. P., & Barreto, N. S. (2012). Violência escolar: problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. *Revista Fórum Identidades*, 12(12), 8-22. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/issue/view/180>, consultado no dia 17 de Maio de 2020 às 11h16

Silva, V. H., & Osiecki, A. C. (2019). Influência do gênero no bullying escolar. *Revista Inspirar- Movimento e Saúde*, 19(2), 1-26. Disponível em https://www.inspirar.com.br/wp-content/uploads/2019/07/af_687.pdf, consultado no dia 17 de Maio de 2020 às 11h01

Sousa, R., Pereira, B., & Lourenço, L. M. (2011). O bullying, locais e representações dos recreios. Estudo com crianças de uma escola básica de 5º e 6º anos. In Barbosa, A. G., Lourenço, M. L., & Pereira, B. (Orgs.). *Bullying: Conhecer e Intervir*. Juiz de Fora: Editora UFJF.

Souza, J. M., Silva, J. P., & Faro, A. (2015). Bullying e Homofobia: Aproximações Teóricas e Empíricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 289-297. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192837>, consultado no dia 27 de Abril de 2020 às 10h35

Toews, R. Y., & Ramalho, V. (2012). *Bully, um mauzão que gostava de magoar os seus colegas: um livro para crianças, pais e profissionais*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Vicente, A. C. S. D. (2004). A introdução do escutismo em Portugal. *Lusitania Sacra*, 2º série, 16, 203-245

Wenetz, I., Stigger, M. P., & Meyer, D. E. (2013). As (des)construções de género e sexualidade no recreio escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(1), 117-128. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092013000100012>, consultado no dia 23 de Maio de 2020 às 14h45

Lista de materiais, jogos e livros didáticos utilizados no decurso do programa

Cardona, M. J., Piscalho, I., & Uva, M. (2011). A (auto) avaliação. In M. J. Cardona (coord.), C. Nogueira, C. Vieira, I. Piscalho, M. Uva, T. C. Tavares. *Guião de Educação, Género e Cidadania. 1º Ciclo do ensino básico* (pp. 91-100). Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. [Atividade dos papéis de género baseada em sugestões apresentadas]

Cardona, M. J., Piscalho, I., & Uva, M. (2011). A organização do grupo e o papel do/a professor/a: exemplos de atividades. In M. J. Cardona (coord.), C. Nogueira, C. Vieira, I. Piscalho, M. Uva, & T. C. Tavares. *Guião de Educação, Género e Cidadania. 1º Ciclo do ensino básico* (pp. 75-90). Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. [A utilização da técnica do testemunho]

Cardona, M. J., Piscalho, I., & Uva, M. (2011). Outros projetos. In M. J. Cardona (coord.), C. Nogueira, C. Vieira, I. Piscalho, M. Uva, & T. C. Tavares. *Guião de Educação, Género e*

Cidadania. 1º Ciclo do ensino básico (pp. 121-128). Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. [Adaptação do questionário da igualdade de género]

Cardona, M. J., Piscalho, I., & Uva, M. (2011). Outros projetos. In M. J. Cardona (coord.), C. Nogueira, C. Vieira, I. Piscalho, M. Uva, & T. C. Tavares. *Guião de Educação, Género e Cidadania. 1º Ciclo do ensino básico* (pp. 121-128). Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. [Jogo da glória]

Cenfophistoria. (2010, Julho 16). *Jogos on-line sobre Diversidade: Memória* [Publicação no blog História em Tempo]. Disponível em <https://cenfophistoria.files.wordpress.com/2010/07/memoria.png>, consultado no dia 5 de Outubro de 2019 às 14h34. [Jogo da memória]

CIG (2016). Jogo de cartas Viver em Igualdade, Edição CIG. Disponível em https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/CIG_CARTAS.pdf, consultado no dia 13 de Dezembro de 2019 às 16h58. [Jogo de cartas]

De Criança Para Criança (2018, Junho 7). *Criando Juntos 241. Objetivo 05: Igualdade de Género- O Campeonato de Vídeo Game (ONU)* [Vídeo]. YouTube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3lZWpVfk9EM>, consultado no dia 8 de Outubro de 2019 às 16h09. [Terceiro vídeo da atividade que trabalha a desigualdade de direitos associada à desigualdade de género]

Finansförbundet [Trad. Raízes do Pará] (2018, Março 18). *Desigualdade de Género no Olhar das Crianças* [Vídeo]. YouTube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VbIc4GDpIkQ>, consultado no dia 8 de Outubro de 2019 às 16h15. [Primeiro vídeo da atividade que trabalha a desigualdade de direitos associada à desigualdade de género]

Imago Produções Educativas [Jesus, R.] (2016, Março 22). *Desigualdade de Género para Crianças* [Vídeo]. Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=chjMuabW2-Q>, consultado no dia 8 de Outubro de 2019 às 15h56. [Quarto vídeo da atividade que trabalha a desigualdade de direitos associada à desigualdade de género]

Pereira, B. (2002). *Bullying- A agressividade entre crianças no espaço escolar*. In B. Pereira. *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (pp. 343-348). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [Adaptação do questionário do *bullying*]

Plan Internacional Brasil. (2016). Guia de Atividades. In Plan Internacional Brasil. *Educação sobre género na infância. Caderno de Apoio do Desafio da Igualdade* (pp. 22-42). São Paulo: Catalize Lab. [Atividade do cartaz de promoção da igualdade de género]

Plan Internacional Brasil (2016, Novembro, 22). *O Desafio da Igualdade* [Vídeo]. YouTube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f4>, consultado no dia 8 de Outubro de 2019 às 16h27. [Segundo vídeo da atividade que trabalha a desigualdade de direitos associada à desigualdade de género]

Rojão, G., Araújo, T., Santos, A., Moura, S., & Carreira, R. (2011). Jogos. In G. Rojão, T. Araújo, A. Santos, S. Moura, & R. Carreira. *Coolkit- Jogos para a Não- Violência e Igualdade de Género* (pp.19-89). Covilhã: CooLabora. [Jogo do Extraterrestre]

Santos, J., & Moura, P. (2016). *Bullying? Xequemate!* Lisboa: AABCJ- Associação Anti-Bullying com Crianças e Jovens. [História infantil sobre o *bullying*]

ANEXOS

Anexo nº1- Questionário de Diagnóstico- Igualdade de Género do GE e do GC e de Avaliação do GC

1º Parte- Dados sociodemográficos

Pinta sempre a bola que te diz respeito.

1. Sexo

- ☐ (a) Feminino
- ☐ (b) Masculino

2. Idade _____ anos

3. Nível de escolaridade

- ☐ (a) 1º Ano
- ☐ (b) 2º Ano
- ☐ (c) 3º Ano
- ☐ (d) 4º Ano

4. Com quem vives? Podes pintar mais do que uma bola.

- ☐ (a) Pai
- ☐ (b) Mãe
- ☐ (c) Irmãos
- ☐ (d) Avó ou Avô
- ☐ (e) Outra pessoa, quem? _____

2º Parte- Igualdade de Género

Adaptado de Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva e Tavares (2011)

1. Explica qual a diferença entre um menino e uma menina? (O que é um menino e uma menina?)

2. Uma menina faz anos que prenda lhe darias? Porquê?

3. Um menino faz anos que prenda lhe darias? Porquê?

4. Há ou não brinquedos só para as meninas? Porquê? Se sim, dá exemplos.

5. Há ou não brinquedos só para meninos? Porquê? Se sim, dá exemplos.

6. Há ou não brincadeiras só para as meninas? Porquê? Se sim, dá exemplos.

7. Há ou não brincadeiras só para os meninos? Porquê? Se sim, dá exemplos.

8. Alguém está a fazer o jantar e precisa de ajuda, se há 2 irmãos, uma menina e um menino, quem deve ajudar, o menino ou a menina? Porquê?

9. Uma lâmpada estragou-se, quem muda a lâmpada? Porquê?

10. Há ou não profissões só para as mulheres? Porquê?

11. Se respondeste sim à questão anterior, quais as profissões só de mulheres? Dá exemplos. Porquê?

12. Há ou não profissões só para os **homens**? Porquê?

13. Se respondeste sim à questão anterior, quais as profissões só de homens? Dá exemplos.
Porquê?

Anexo nº2- Questionário de Diagnóstico- *Bullying* do GE e do GV

Questionário BAC adaptado de Pereira (2002)

BLOCO I

Quantas vezes aconteceu baterem-te, empurrarem-te, darem-te puxões, dizerem mal de ti ou meterem-te medo porque te queriam fazer mal ou por não se importarem contigo. Pinta sempre a bola que te diz respeito.

1. Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> (a) Nunca | <input type="radio"/> (c) 3 ou 4 vezes |
| <input type="radio"/> (b) 1 ou 2 vezes | <input type="radio"/> (d) 5 ou mais vezes |

2. Como é que te têm feito mal?

Pinta as bolas daquilo que já te aconteceu. Podes pintar mais do que uma bola.

- ☐ (a) Ninguém se meteu comigo
 - ☐ (b) Bateram-me, deram-me murros ou pontapés
 - ☐ (c) Tiraram-me coisas
 - ☐ (d) Meteram-me medo
 - ☐ (e) Chamaram-me nomes feios. Disseram coisas de mim ou do meu corpo
 - ☐ (f) Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim
 - ☐ (g) Não me falaram
 - ☐ (h) Fizeram-me outras coisas. Diz o quê: _____
- _____

3. Em que sítios é que te tem feito mal?

- ☐ (a) Em lado nenhum
- ☐ (b) Nos corredores e nas escadas da escola
- ☐ (c) No recreio da escola
- ☐ (d) Na sala de aula da escola

- ☐ (e) No refeitório da escola
- ☐ (f) Noutro sítio (indica o lugar) _____

4. De que sala são os meninos que te têm feito mal? Podes pintar mais do que uma bola.

- ☐ (a) Nenhum menino se meteu comigo
- ☐ (b) São da minha sala
- ☐ (c) São do meu ano, mas são de outra sala
- ☐ (d) São mais velhos
- ☐ (e) São mais novos

5. Quem te fez mal?

- ☐ (a) Ninguém se meteu comigo
- ☐ (b) Um rapaz
- ☐ (c) Uma rapariga
- ☐ (d) Muitos meninos
- ☐ (e) Muitas meninas
- ☐ (f) Meninos e meninas (ambos)

6. Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> (a) Nenhuma | <input type="radio"/> (c) Duas |
| <input type="radio"/> (b) Uma | <input type="radio"/> (d) 3 ou mais |

7. Quantas vezes é que os professores tentaram impedir os meninos de fazer mal a outros?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> (a) Não sei | <input type="radio"/> (c) Às vezes |
| <input type="radio"/> (b) Quase nunca | <input type="radio"/> (d) Muitas vezes |

8. Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal na escola?

- | | |
|---|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> (a) Ninguém se meteu comigo | <input type="radio"/> (b) Não disse |
| | <input type="radio"/> (c) Sim |

9. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?

- ☐ (a) Ninguém se meteu comigo ☐ (b) Não disse
☐ (c) Sim

10. Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?

- ☐ (a) Ninguém me fez mal ☐ (b) 1 ou 2 meninos
☐ (b) Ninguém me ajudou ☐ (c) 3 ou mais meninos

11. O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?

- ☐ (a) Nada, não é nada comigo
☐ (b) Nada, mas acho que devia ajudar
☐ (c) Tento ajudá-lo como posso

12. Fora da escola alguém te fez mal?

- ☐ (a) Não
☐ (b) Sim, onde? _____

13. Quantas vezes te fizeram mal nos escuteiros?

- ☐ (a) Nunca
☐ (b) Algumas vezes
☐ (c) Muitas vezes

14. Quantas vezes vistes meninos/as a fazerem mal a outros nos escuteiros?

- ☐ (a) Nunca
☐ (b) Algumas vezes
☐ (c) Muitas vezes

15. O que é o bullying?

BLOCO II

Quantas vezes foste tu a fazer mal: bater, empurrar, puxar, chamar nomes ou meter medo a outros meninos/as. **Ninguém saberá o que disseste, diz a verdade.**

1. Quantas vezes fizeste mal a outros meninos na escola, este período?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> (a) Nunca | <input type="radio"/> (c) 3 ou 4 vezes |
| <input type="radio"/> (b) 1 ou 2 vezes | <input type="radio"/> (d) 5 ou mais vezes |

2. Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?

- | | |
|---------------------------------|---|
| <input type="radio"/> (a) Nunca | <input type="radio"/> (c) 2 vezes |
| <input type="radio"/> (b) 1 vez | <input type="radio"/> (d) 3 ou mais vezes |

3. Quantas vezes fizeste mal a outros meninos/as nos escuteiros?

- ☐ (a) Nunca
- ☐ (b) Algumas vezes
- ☐ (c) Muitas vezes

4. Quantos meninos da tua sala fizeram mal a outros meninos? Conta contigo se és um dos que fez mal.

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> (a) Nenhum | <input type="radio"/> (c) 2 ou 3 meninos/as |
| <input type="radio"/> (b) 1 menino/a | <input type="radio"/> (d) 4 ou mais meninos/as |

5. Juntas-te a outros para fazer mal a um menino de quem não gostas? Pinta só uma bola.

- | | |
|--|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> (a) Sim | <input type="radio"/> (c) Não sei |
| <input type="radio"/> (b) Só se ele me irritar muito | <input type="radio"/> (d) Não |

6. O professor falou contigo por teres feito mal a outros meninos?

- | | |
|---|-------------------------------|
| <input type="radio"/> (a) Não fiz mal a ninguém | <input type="radio"/> (b) Não |
| | <input type="radio"/> (c) Sim |

7. Em tua casa falaram contigo por teres feito mal a outros meninos?

- | | |
|---|-------------------------------|
| <input type="radio"/> (a) Não fiz mal a ninguém | <input type="radio"/> (b) Não |
| | <input type="radio"/> (c) Sim |

Anexo nº3- Questionário de Diagnóstico- Igualdade de Género do GV

1º Parte- Dados sociodemográficos

Pinta sempre a bola que te diz respeito.

1. Sexo

☐ (a) Feminino

☐ (b) Masculino

2. Idade _____ anos

3. Nível de escolaridade

☐ (a) 5º Ano

☐ (b) 6º Ano

☐ (c) 7º Ano

☐ (d) 8º Ano

4. Com quem vives? Podes pintar mais do que uma bola.

☐ (a) Pai

☐ (b) Mãe

☐ (c) Irmãos

☐ (d) Avó ou Avô

☐ (e) Outra pessoa, quem? _____

2º Parte- Igualdade de Género

Adaptado de Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva e Tavares (2011)

1. Explica qual a diferença entre um menino e uma menina? (O que é um menino e uma menina?)

2. Uma menina faz anos que prenda lhe darias? Porquê?

3. Um menino faz anos que prenda lhe darias? Porquê?

4. Há ou não brinquedos só para as meninas? Porquê? Se sim, dá exemplos.

5. Há ou não brinquedos só para meninos? Porquê? Se sim, dá exemplos.

6. Há ou não brincadeiras só para as meninas? Porquê? Se sim, dá exemplos.

7. Há ou não brincadeiras só para os meninos? Porquê? Se sim, dá exemplos.

8. Alguém está a fazer o jantar e precisa de ajuda, se há 2 irmãos, uma menina e um menino, quem deve ajudar, o menino ou a menina? Porquê?

9. Uma lâmpada estragou-se, quem muda a lâmpada? Porquê?

10. Há ou não profissões só para as mulheres? Porquê?

11. Se respondeste sim à questão anterior, quais as profissões só de mulheres? Dá exemplos. Porquê?

12. Há ou não profissões só para os **homens**? Porquê?

13. Se respondeste sim à questão anterior, quais as profissões só de homens? Dá exemplos.
Porquê?

Anexo nº4- Questionário de Diagnóstico- *Bullying* do GC

Questionário BAC adaptado de Pereira (2002)

BLOCO I

Quantas vezes aconteceu baterem-te, empurrarem-te, darem-te puxões, dizerem mal de ti ou meterem-te medo porque **te queriam fazer mal** ou por **não se importarem contigo**. Pinta sempre a bola que te diz respeito.

1. Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> (a) Nunca | <input type="radio"/> (c) 3 ou 4 vezes |
| <input type="radio"/> (b) 1 ou 2 vezes | <input type="radio"/> (d) 5 ou mais vezes |

2. Como é que te têm feito mal?

Pinta as bolas daquilo que já te aconteceu. Podes pintar mais do que uma bola.

- ☐ (a) Ninguém se meteu comigo
 - ☐ (b) Bateram-me, deram-me murros ou pontapés
 - ☐ (c) Tiraram-me coisas
 - ☐ (d) Meteram-me medo
 - ☐ (e) Chamaram-me nomes feios. Disseram coisas de mim ou do meu corpo
 - ☐ (f) Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim
 - ☐ (g) Não me falaram
 - ☐ (h) Fizeram-me outras coisas. Diz o quê: _____
- _____

3. Em que sítios é que te tem feito mal?

- ☐ (a) Em lado nenhum
- ☐ (b) Nos corredores e nas escadas da escola
- ☐ (c) No recreio da escola
- ☐ (d) Na sala de aula da escola

- ☐ (e) No refeitório da escola
- ☐ (f) Noutro sítio (indica o lugar) _____

4. De que sala são os meninos que te têm feito mal? Podes pintar mais do que uma bola.

- ☐ (a) Nenhum menino se meteu comigo
- ☐ (b) São da minha sala
- ☐ (c) São do meu ano, mas são de outra sala
- ☐ (d) São mais velhos
- ☐ (e) São mais novos

5. Quem te fez mal?

- ☐ (a) Ninguém se meteu comigo
- ☐ (b) Um rapaz
- ☐ (c) Uma rapariga
- ☐ (d) Muitos meninos
- ☐ (e) Muitas meninas
- ☐ (f) Meninos e meninas (ambos)

6. Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> (a) Nenhuma | <input type="radio"/> (c) Duas |
| <input type="radio"/> (b) Uma | <input type="radio"/> (d) 3 ou mais |

7. Quantas vezes é que os professores tentaram impedir os meninos de fazer mal a outros?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> (a) Não sei | <input type="radio"/> (c) Às vezes |
| <input type="radio"/> (b) Quase nunca | <input type="radio"/> (d) Muitas vezes |

8. Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal na escola?

- | | |
|---|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> (a) Ninguém se meteu comigo | <input type="radio"/> (b) Não disse |
| | <input type="radio"/> (c) Sim |

9. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?

- ☐ (a) Ninguém se meteu comigo ☐ (b) Não disse
☐ (c) Sim

10. Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?

- ☐ (a) Ninguém me fez mal ☐ (b) 1 ou 2 meninos
☐ (b) Ninguém me ajudou ☐ (c) 3 ou mais meninos

11. O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?

- ☐ (a) Nada, não é nada comigo
☐ (b) Nada, mas acho que devia ajudar
☐ (c) Tento ajudá-lo como posso

12. Fora da escola alguém te fez mal?

- ☐ (a) Não
☐ (b) Sim, onde? _____

13. O que é o bullying?

BLOCO II

Quantas vezes foste tu a fazer mal: bater, empurrar, puxar, chamar nomes ou meter medo a outros meninos/as. **Ninguém saberá o que disseste, diz a verdade.**

1. Quantas vezes fizeste mal a outros meninos na escola, este período?

- ☐ (a) Nunca ☐ (c) 3 ou 4 vezes
☐ (b) 1 ou 2 vezes ☐ (d) 5 ou mais vezes

2. Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?

- | | |
|---------------------------------|---|
| <input type="radio"/> (a) Nunca | <input type="radio"/> (c) 2 vezes |
| <input type="radio"/> (b) 1 vez | <input type="radio"/> (d) 3 ou mais vezes |

3. Quantos meninos da tua sala fizeram mal a outros meninos? Conta contigo se és um dos que fez mal.

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="radio"/> (a) Nenhum | <input type="radio"/> (c) 2 ou 3 meninos/as |
| <input type="radio"/> (b) 1 menino/a | <input type="radio"/> (d) 4 ou mais meninos/as |

4. Juntas-te a outros para fazer mal a um menino de quem não gostas? Pinta só uma bola.

- | | |
|--|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> (a) Sim | <input type="radio"/> (c) Não sei |
| <input type="radio"/> (b) Só se ele me irritar muito | <input type="radio"/> (d) Não |

5. O professor falou contigo por teres feito mal a outros meninos?

- | | |
|---|-------------------------------|
| <input type="radio"/> (a) Não fiz mal a ninguém | <input type="radio"/> (b) Não |
| | <input type="radio"/> (c) Sim |

6. Em tua casa falaram contigo por teres feito mal a outros meninos?

- | | |
|---|-------------------------------|
| <input type="radio"/> (a) Não fiz mal a ninguém | <input type="radio"/> (b) Não |
| | <input type="radio"/> (c) Sim |

Anexo nº5- Questionário de Avaliação- Igualdade de Género do GE

1º Parte- Dados sociodemográficos

Pinta sempre a bola que te diz respeito.

1. Sexo

- ☐ (a) Feminino
- ☐ (b) Masculino

2. Idade _____ anos

3. Nível de escolaridade

- ☐ (a) 1º Ano
- ☐ (b) 2º Ano
- ☐ (c) 3º Ano
- ☐ (d) 4º Ano

4. Com quem vives? Podes pintar mais do que uma bola.

- ☐ (a) Pai
- ☐ (b) Mãe
- ☐ (c) Irmãos
- ☐ (d) Avó ou Avô
- ☐ (e) Outra pessoa, quem? _____

2º Parte- Igualdade de Género

Adaptado de Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva e Tavares (2011)

1. Explica qual a diferença entre um menino e uma menina? (O que é um menino e uma menina?)

2. Uma menina faz anos que prenda lhe darias? Porquê?

3. Um menino faz anos que prenda lhe darias? Porquê?

4. Há ou não brinquedos só para as meninas? Porquê? Se sim, dá exemplos.

5. Há ou não brinquedos só para meninos? Porquê? Se sim, dá exemplos.

6. Há ou não brincadeiras só para as meninas? Porquê? Se sim, dá exemplos.

7. Há ou não brincadeiras só para os meninos? Porquê? Se sim, dá exemplos.

8. Alguém está a fazer o jantar e precisa de ajuda, se há 2 irmãos, uma menina e um menino, quem deve ajudar, o menino ou a menina? Porquê?

9. Uma lâmpada estragou-se, quem muda a lâmpada? Porquê?

10. Há ou não profissões só para as mulheres? Porquê?

11. Se respondeste sim à questão anterior, quais as profissões só de mulheres? Dá exemplos. Porquê?

12. Há ou não profissões só para os **homens**? Porquê?

13. Se respondeste sim à questão anterior, quais as profissões só de homens? Dá exemplos.
Porquê?

3º Parte- Avaliação do Programa

1. O que achaste do programa?

2. Qual a atividade que mais gostaste? Porquê?

3. Qual a atividade que menos gostaste? Porquê?

Anexo nº6- Consentimento Informado dos Encarregados de Educação do GE

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo. Sr. (ª) Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Ana Rita Poeiras Russo e encontro-me a frequentar o 2º Ano do Mestrado de Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP). No âmbito do mesmo, e sob a orientação da professora doutora Maria José D. Martins, estou a realizar um projeto sob o tema “Promoção da igualdade de género e prevenção de situações de bullying em contexto associativo” para conclusão do referido mestrado.

O projeto consiste na aplicação de um programa de promoção da convivência social positiva entre crianças, em que serão trabalhadas questões de igualdade de género e de prevenção de comportamentos disruptivos e agressivos entre companheiros. Programa este que será constituído por dez sessões que irão decorrer ao longo do ano escutista (preferencialmente nas atividades de sábado). Todas as atividades realizadas no âmbito do mesmo serão enquadradas nas atividades escutistas e irão ao encontro dos valores do escutismo. A participação do seu educando consistirá no preenchimento de um questionário de diagnóstico no início do programa, na presença ativa nas atividades de debate sobre o tema, e no preenchimento de um questionário de avaliação no fim do mesmo com o objetivo de perceber as alterações provocados pela implementação do programa.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a vossa excelência autorização para a participação do seu educando no referido projeto/programa bem como para a gravação audiovisual de algumas atividades. Gravações que serão destruídas após a realização do trabalho. Todos os dados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, estando salvaguardada a confidencialidade dos mesmos, pois não serão referidos os nomes dos participantes nem a localidade onde os dados foram recolhidos no trabalho académico a entregar no IPP.

Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Agradecendo toda a atenção dispensada e apresentando os meus melhores cumprimentos,

Mestranda,

Ana Rita Russo

Promoção da igualdade de género e prevenção de situações de *bullying* em contexto associativo

Eu, _____, encarregado de educação de _____, declaro que tomei conhecimento do objetivo principal do projeto “Promoção da igualdade de género e prevenção de situações de bullying em contexto associativo” e compreendo que a participação do meu educando é estritamente voluntária, confidencial e anónima.

☐ Autorizo a participação do meu educando nas atividades que compõem o programa e a gravação audiovisual das mesmas.

☐ Autorizo apenas a participação do meu educando nas atividades que compõem o programa.

Portalegre, ____ de _____ de _____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo nº7- Consentimento Informado dos Encarregados de Educação do GC

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo. Sr. ^(a) Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Ana Rita Poeiras Russo e encontro-me a frequentar o 2º Ano do Mestrado de Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP). No âmbito do mesmo, e sob a orientação da professora doutora Maria José D. Martins, estou a realizar um projeto sob o tema “Promoção da igualdade de género e prevenção de situações de bullying em contexto associativo” para conclusão do referido mestrado.

Desta forma venho por este meio solicitar a vossa excelência autorização para a participação do seu educando no referido projeto. A participação deste consistirá no preenchimento de um questionário de diagnóstico sobre o tema referido acima. O mesmo será efetuado em dois momentos em que o primeiro ocorrerá no mês de Março e o segundo no mês de Junho de forma a obter dados de diferentes grupos integrantes do projeto. Todos os dados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, estando salvaguardada a confidencialidade dos mesmos, pois não serão referidos os nomes dos participantes nem a localidade onde os dados foram recolhidos no trabalho académico a entregar no IPP.

Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Agradecendo toda a atenção dispensada e apresentando os meus melhores cumprimentos,

Mestranda,

Ana Rita Russo

Eu, _____, encarregado de educação de _____, declaro que tomei conhecimento relativamente à forma como se processa a participação do meu educando no projeto, compreendo que a participação do meu educando é estritamente voluntária, confidencial e anónima, e **autorizo** a sua participação.

Portalegre, ____ de _____ de _____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo nº8- Consentimento Informado dos Encarregados de Educação do GV

CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo. Sr. (ª) Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Ana Rita Poeiras Russo e encontro-me a frequentar o 2º Ano do Mestrado de Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP). No âmbito do mesmo, e sob a orientação da professora doutora Maria José D. Martins, estou a realizar um projeto sob o tema “Promoção da igualdade de género e prevenção de situações de bullying em contexto associativo” para conclusão do referido mestrado.

Desta forma venho por este meio solicitar a vossa excelência autorização para a participação do meu educando no referido projeto. A participação deste consistirá no preenchimento de um questionário de diagnóstico sobre o tema referido acima. Os dados obtidos servirão apenas para efeitos de comparação com dados obtidos através do mesmo método recolhidos junto de um grupo de crianças mais novas. Todos os dados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos, estando salvaguardada a confidencialidade dos mesmos, pois não serão referidos os nomes dos participantes nem a localidade onde os dados foram recolhidos no trabalho académico a entregar no IPP.

Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Agradecendo toda a atenção dispensada e apresentando os meus melhores cumprimentos,

Mestranda,

Ana Rita Russo

Eu, _____, encarregado de educação de _____, declaro que tomei conhecimento relativamente à forma como se processa a participação do meu educando no projeto, compreendo que a participação do meu educando é estritamente voluntária, confidencial e anónima, e **autorizo** a sua participação.

Portalegre, ____ de _____ de _____

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo nº9- Resultados da Sessão nº2- Menino e Menina



Menino
X2, Y1 e Y2



Menina
X1, X3 e Y3

Anexo nº10- Resultados da Sessão nº3- Atividades que os Participantes do GE normalmente veem o seu pai e a sua mãe a fazer em casa



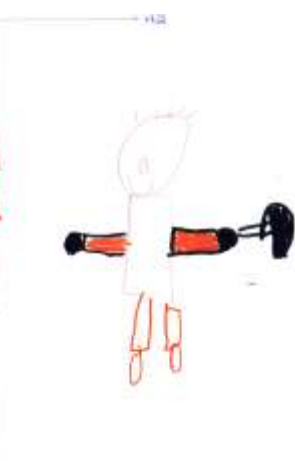
X1



X2



X3

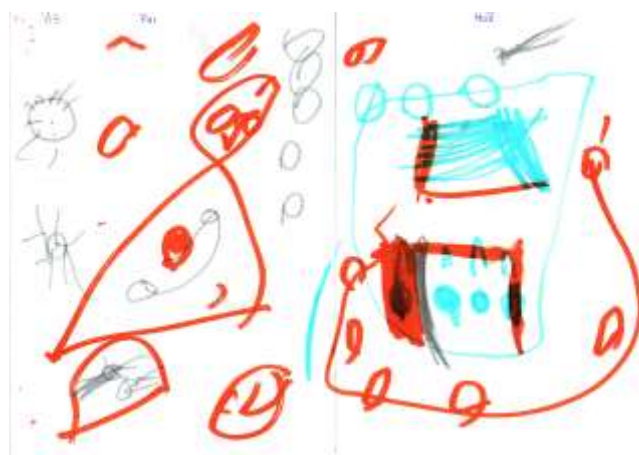


Y1





Y2

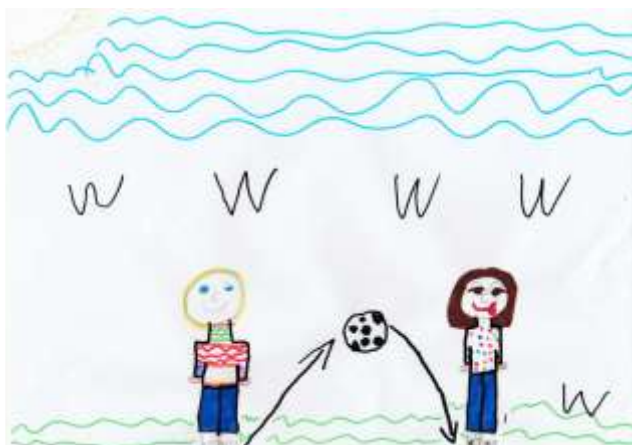


Y3



Visitante Y

Anexo nº11- Resultados da Sessão nº6- Cartaz Síntese do Programa



Cartaz X1



Cartaz X2



Cartaz X3, Y2 e Y3

IGUALDADE DE
GÊNERO



Cartaz Y1